CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

UN MONDE DE POSSIBILITÉS : L'INTERNATIONALISATION DES FORMATIONS COLLÉGIALES

AVIS AU MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Mai 2013

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'enseignement collégial (CEC), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
Édith Brochu
Coordonnatrice par intérim de la CEC

Rédaction
Édith Brochu avec la collaboration de :
Ghislain Brisson, agent de recherche

Recherche et analyse
Édith Brochu et Ghislain Brisson, avec la collaboration de :
Pierre Brodeur, consultant
David Thibault, stagiaire
Diane Bonneville, agente de recherche

Soutien technique
Secrétariat : Bonnie Bouchard, Céline Dubois et France Robitaille
Documentation : Johane Beaudoin
Soutien à la collecte de données statistiques : Josiane Perreault
Édition : Johanne Méthot
Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique et mise en page
Bleuoutremer

Avec la collaboration exceptionnelle de :
- Paul Brennan, Association des collèges communautaires du Canada (ACCC)
- Évelyne Foy et Sylvie Thériault, Cégep international
- Sébastien Piché et Lynn Lapostolle, Association pour la recherche au collégial (ARC)
- Madeleine Bourgeois, Sylvie Hamel et Marie-Hélène Bois-Brochu, Les Offices jeunesse internationaux du Québec (LOJIQ)
- Les professionnels et les gestionnaires qui ont accepté de participer aux entrevues menées par le Conseil dans les ministères et organismes concernés par l'internationalisation et l'attractivité des formations collégiales
- Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
- Les 209 participants aux deux séries de groupes de discussion menés par le Conseil, à l'hiver 2011 et à l'hiver 2012

Avis adopté à la 606e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 14 février 2013.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013

ISBN : 978-2-550-67633-1 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-67634-8 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2013

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes et formation continue. S'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans à la ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, l'audition d'experts et des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
L'INTERNATIONALISATION DES FORMATIONS COLLÉGIALES 5

1 LES CHOIX CONCEPTUELS DU CONSEIL 6

2 LA COOPÉRATION INTERNATIONALE COMME LEVIER INITIAL DE L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION 7

3 L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION : UN SOUCI POUR LES APPRENTISSAGES DES ÉTUDIANTS 8
3.1 Les finalités visées par une formation internationalisée 9
3.2 Les moyens d'internationalisation de la formation 11

4 L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL 14
4.1 L'internationalisation de la formation par les objectifs et les standards 14
4.2 Les profils de programmes à teneur internationale 16
4.3 Le baccalauréat international 18

5 LE SOUTIEN GOUVERNEMENTAL À LA MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS INSCRITS DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL 20
5.1 La mobilité soutenue par LOJIQ 20
5.2 La mobilité soutenue par le MESRST 22
5.3 Le soutien aux partenariats institutionnels 22

6 LES SÉJOURS DE MOBILITÉ À L'ÉTRANGER : VERS UNE VÉRITABLE INTERVENTION PÉDAGOGIQUE 24
6.1 Les retombées génériques et pédagogiques des séjours de mobilité 24
6.2 L'intervention pédagogique pour maximiser les retombées des séjours de mobilité 25
6.3 Les difficultés liées à la conception des séjours de mobilité comme méthode d'intervention pédagogique 28
6.4 Le rôle de l'offre institutionnelle 29

7 CE QUE LE CONSEIL RETIENT À PROPOS DE L'INTERNATIONALISATION DES FORMATIONS COLLÉGIALES 30

CHAPITRE 2
ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS POUR FAVORISER UNE INTERNATIONALISATION RÉFLÉCHIE DES FORMATIONS OFFERTES PAR LES COLLÈGES 33

1 ENJEU 1 : UNE INTERNATIONALISATION RÉFLÉCHIE DES FORMATIONS COLLÉGIALES 34
Orientation 1.1 Insérer les préoccupations pédagogiques issues de l'internationalisation de la formation dans la culture de l'établissement 35
Orientation 1.2 Concerter les efforts d'internationalisation de la formation à l'échelle du programme 36
Orientation 1.3 Miser sur la variété des méthodes pédagogiques d'internationalisation de la formation 38

2 ENJEU 2 : LA CRÉDIBILITÉ, LA DISTINCTION ET LA PÉRENNITÉ DES SÉJOURS DE MOBILITÉ À L'ÉTRANGER 40

Orientation 2.1 Mieux soutenir les enseignants qui assurent l'accompagnement des étudiants et la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité 41

Orientation 2.2 Formaliser la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité 42

Orientation 2.3 Développer une culture de l'évaluation des séjours de mobilité 43

Orientation 2.4 Soutenir le développement de partenariats institutionnels durables 45

3 ENJEU 3 : L'ACCESSIBILITÉ AUX SÉJOURS DE MOBILITÉ 46

Orientation 3.1 Privilégier et favoriser l'accessibilité aux séjours de mobilité liés à un programme d'études 47

CHAPITRE 3
L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES POUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX 49

1 LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX DANS LES FORMATIONS COLLÉGIALES DU QUÉBEC 50

2 LA RÉPARTITION RÉGIONALE DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX : UNE ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS LIÉE AUX PLACES DISPONIBLES ET AUX MESURES INCITATIVES 55

3 LA PERFORMANCE DES FORMATIONS COLLÉGIALES EN MATIÈRE D'ATTRACTIVITÉ PAR RAPPORT À D'AUTRES FORMATIONS COMPARABLES 57

3.1 La distribution des étudiants internationaux selon le niveau de formation 57

3.2 La proportion des étudiants internationaux dans les effectifs à l'enseignement supérieur 58

4 LES ORIENTATIONS DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC : LA PROMOTION DES FORMATIONS COLLÉGIALES SUBORDONNÉE AUX FINALITÉS DU RECRUTEMENT D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX 58

4.1 Les finalités actuelles du recrutement d'étudiants internationaux 59

4.2 La promotion des formations québécoises sur la scène internationale 59

5 LE RÔLE DES DROITS DE SCOLARITÉ DANS L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES 61

5.1 Les principes qui sous-tendent la fixation des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux 62

5.2 La compétitivité des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux : les positions des acteurs 63

5.3 La compétitivité des droits exigés des étudiants internationaux à l'enseignement collégial : les éléments de discussions 63

5.4 Les coûts de formation assumés par les étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité 66

5.5 La répartition des droits de scolarité 67

6 LE RÔLE DES EXEMPTIONS DES DROITS DE SCOLARITÉ DANS L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES 68

7 LA PROMOTION DES FORMATIONS SUR LE WEB 69

7.1 Des sites Web multiples, mal indexés et non adaptés à la démarche des étudiants internationaux 69

7.2 Les particularités et la qualité des programmes d'études collégiales invisibles sur le Web 70

8 CE QUE LE CONSEIL RETIENT À PROPOS DE L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES POUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX 71

CHAPITRE 4
ANALYSE COMPARÉE DE L'ATTRACTIVITÉ INTERNATIONALE DE SITES CHOISIS 75

1 **L'ATTRACTIVITÉ INTERNATIONALE DE L'AUSTRALIE, DE LA FRANCE, DE LA SUÈDE ET DE L'ONTARIO EN CHIFFRES** 76

2 **ANALYSE COMPARÉE – L'AUSTRALIE** 77
- **2.1** Le contexte australien : un leadership renouvelé de l'État 77
- **2.2** Des réformes profondes, rapides et continues 78
- **2.3** Le renforcement des obligations des établissements d'enseignement qui accueillent des étudiants internationaux 79
- **2.4** La protection des intérêts des étudiants internationaux 79
- **2.5** La séparation des filières de recrutement d'étudiants internationaux et du processus d'immigration 79
- **2.6** Une promotion centralisée de l'Australie comme destination d'études 80
- **2.7** Un cadre de qualification qui favorise la circulation des étudiants 80
- **2.8** L'importance des cours de langue dédiés aux étudiants internationaux 80

3 **ANALYSE COMPARÉE – LA FRANCE** 80
- **3.1** Le contexte français : un virage vers l'attractivité 80
- **3.2** L'articulation des formations courtes de l'enseignement supérieur 81
- **3.3** L'État comme gardien de la qualité des formations 81
- **3.4** Une promotion centralisée du système d'enseignement supérieur 82
- **3.5** Un label de qualité pour les cours de langue 83
- **3.6** La systématisation de l'accueil des étudiants internationaux 83
- **3.7** L'accent sur les cycles supérieurs 83

4 **ANALYSE COMPARÉE – LA SUÈDE** 84
- **4.1** La tarification pour les étudiants internationaux 84
- **4.2** La promotion de l'offre éducative suédoise incorporée aux instruments diplomatiques 85
- **4.3** La mise en valeur de la pédagogie suédoise 85
- **4.4** L'absence de promotion du secteur de la formation professionnelle et technique 85

5 **ANALYSE COMPARÉE – L'ONTARIO** 86
- **5.1** Le rôle relatif du gouvernement en matière d'attraction des étudiants internationaux 86
- **5.2** Une priorité gouvernementale accordée aux cycles supérieurs 86
- **5.3** Une promotion Web peu intégrée 87

6 **CE QUE LE CONSEIL RETIENT POUR LE QUÉBEC À PROPOS DE L'ATTRACTIVITÉ INTERNATIONALE DE L'AUSTRALIE, DE LA FRANCE, DE LA SUÈDE ET DE L'ONTARIO** 87
- **6.1** Des stratégies d'envergure pour améliorer l'attractivité internationale des formations 87
- **6.2** Le rôle de l'État dans le renforcement de l'attractivité internationale 88
- **6.3** Une promotion centralisée de l'éducation supérieure 88
- **6.4** La volonté de témoigner de la qualité des formations offertes et de leur articulation avec d'autres systèmes éducatifs 89
- **6.5** La volonté de rehausser la qualité de l'accueil des étudiants internationaux 89
- **6.6** Les stratégies différenciées des États quant à la promotion de la formation technique 89
- **6.7** Les formations linguistiques comme compléments à l'offre de formation 89

CHAPITRE 5
ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS POUR AMÉLIORER SIGNIFICATIVEMENT L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES POUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX 91

1 **ENJEU 1 : L'ADHÉSION DU QUÉBEC À UNE FINALITÉ D'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS** 92

Orientation 1.1 Définir une stratégie d'attractivité internationale fondée sur la qualité des formations 92

Orientation 1.2 Promouvoir les formations de façon centralisée 95

2 **ENJEU 2 : LA COMPARABILITÉ ET LA RECONNAISSANCE INTERNATIONALE DES FORMATIONS COLLÉGIALES** 96

Orientation 2.1 Articuler les formations collégiales avec d'autres systèmes éducatifs 97

Orientation 2.2 Améliorer la reconnaissance internationale des formations collégiales 98

3 **ENJEU 3 : LE REHAUSSEMENT DES STANDARDS EN MATIÈRE D'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX** 99

Orientation 3.1 Miser sur un cadre officiel d'accueil des étudiants internationaux 99

Orientation 3.2 Offrir des formations linguistiques reconnues 101

Orientation 3.3 Améliorer la transparence des informations concernant les droits de scolarité 102

CONCLUSION 105

ANNEXES 107

ANNEXE 1 Les projets de coopération internationale réalisés par les collèges du Québec 108

ANNEXE 2 Méthodologie des groupes de discussion 109

ANNEXE 3 Corpus de sources analysées portant sur l'internationalisation de la formation 112

ANNEXE 4 Mode d'élaboration des programmes d'études à l'enseignement collégial 113

ANNEXE 5 La mobilité soutenue par LOJIQ 114

ANNEXE 6 La mobilité soutenue par le MESRST 116

ANNEXE 7 Les concepts d'étudiant étranger et d'étudiant international 118

ANNEXE 8 La classification internationale type de l'éducation (CITE) et les statistiques relatives aux étudiants internationaux 119

ANNEXE 9 Appel de mémoires concernant les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux 122

ANNEXE 10 Échantillon de droits de scolarité exigés pour des formations collégiales au Canada, 2012-2013 123

ANNEXE 11 Répartition des étudiants internationaux inscrits dans les collèges d'arts appliqués et de technologie ontariens, par domaine d'études, automne 2011 124

ANNEXE 12 Répartition des étudiants internationaux inscrits dans le réseau collégial public et privé subventionné du Québec, à l'enseignement ordinaire, par famille de programmes, automne 2011 125

ANNEXE 13 La transparence des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux à l'enseignement collégial 126

ANNEXE 14 Les mesures de soutien gouvernemental au recrutement d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial, de 2008-2009 à 2010-2011 128

BIBLIOGRAPHIE 129

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL 138

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 140

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 141

LISTE DES ENCADRÉS, DES FIGURES ET DES TABLEAUX

ENCADRÉ 1.1
Les moyens d'internationalisation de la formation dans le cadre d'un cours 11

ENCADRÉ 1.2
Les moyens d'internationalisation de la formation dans le cadre d'un programme d'études 12

ENCADRÉ 1.3
Les moyens d'internationalisation de la formation dans le cadre des activités de l'établissement d'enseignement 13

ENCADRÉ 1.4
Évolution de l'offre de profils de sciences humaines à teneur internationale 17

ENCADRÉ 1.5
Qu'est-ce que le BI ? 19

ENCADRÉ 3.1
Les principales exemptions des droits de scolarité à l'enseignement collégial 53

ENCADRÉ 3.2
Sites Web institutionnels destinés aux étudiants internationaux et portant sur les formations collégiales du Québec 69

ENCADRÉ A.1
Correspondance entre le système éducatif du Québec et la CITE 97 120

FIGURE 1.1
Répartition des participants aux programmes LOJIQ, par ordre d'enseignement, de 2001 à 2010 21

FIGURE 1.2
Répartition des participants aux programmes LOJIQ, selon le type de séjour, 2007-2010 21

FIGURE 3.1
Évolution du nombre d'étudiants internationaux inscrits à l'enseignement collégial, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, par réseau, de 2006 à 2011 51

FIGURE 3.2
Proportion des étudiants internationaux dans les effectifs, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, par réseau, 2006-2011 52

FIGURE 3.3
Répartition des étudiants internationaux, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, dans l'ensemble du réseau, par type de formation, 2006-2010 52

FIGURE 3.4
Proportion des étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité et de ceux qui sont soumis à ces droits, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, par réseau, 2007-2011 54

FIGURE 3.5
Proportion des étudiants français exemptés des droits de scolarité parmi les étudiants internationaux du réseau collégial, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, 2007-2011 54

FIGURE 3.6
Proportion des étudiants français exemptés des droits de scolarité parmi les étudiants internationaux, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, par réseau, 2007-2011 55

FIGURE 3.7
Répartition des étudiants internationaux, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, pour l'ensemble du réseau, selon la région administrative, 2007-2010 56

FIGURE 3.8
Proportion des étudiants internationaux dans les effectifs régionaux, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, pour l'ensemble du réseau, 2007-2010 56

FIGURE 3.9
Distribution des étudiants internationaux selon le niveau de formation, Québec, 2009 57

FIGURE 3.10
Distribution des étudiants internationaux selon le niveau de formation, Ontario, 2009 57

FIGURE 3.11
Proportion des étudiants internationaux dans les effectifs des formations CITE 5B, Québec, Ontario et Canada, 2009 58

FIGURE A.1
Proportion des projets de coopération internationale réalisés par des collèges du Québec et du reste du Canada, selon le programme de coopération internationale 108

TABLEAU 1.1
Nombre de nouveaux inscrits au collégial à un programme préuniversitaire avec un cheminement de BI, trimestre d'automne de 1994 à 2010 19

TABLEAU 3.1
Évolution du nombre d'étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité et du nombre de ceux qui sont soumis à ces droits, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, dans l'ensemble du réseau, de 2007 à 2011 53

TABLEAU 4.1
Étudiants internationaux à l'enseignement supérieur et distribution des effectifs internationaux selon le niveau de formation, CITE 97, Australie, France, Suède, Ontario et Québec, 2009 77

TABLEAU A.1
Répartition des participants ayant bénéficié de programmes LOJIQ de mobilité étudiante, par ordre d'enseignement, 2001-2010 114

TABLEAU A.2
Répartition des participants inscrits aux programmes LOJIQ dans un établissement d'enseignement collégial selon le type de séjour, 2007-2010 115

TABLEAU A.3
Répartition des participants inscrits aux programmes LOJIQ dans un établissement d'enseignement universitaire selon le type de séjour, 2007-2010 115

TABLEAU A.4
Financement alloué par le MELS aux programmes de mobilité étudiante de l'enseignement collégial, de 2008-2009 à 2010-2011 117

TABLEAU A.5
Étudiants internationaux à l'enseignement supérieur et distribution des effectifs internationaux selon le niveau de formation, Ontario et Québec, 2009 121

TABLEAU A.6
Transparence des coûts pour les étudiants internationaux dans les collèges publics et les collèges privés subventionnés 126

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ACCC	Association des collèges communautaires du Canada
ACDI	Agence canadienne de développement international
ACE	American Council on Education
ACPQ	Association des collèges privés du Québec
AEC	Attestation d'études collégiales
AEI	Australian Education International (Australie)
AIU	Association internationale des universités
AQF	Australian Qualification Framework (Australie)
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
ASQA	Australian Skills Quality Authority (Australie)
ASSE	Association pour une solidarité syndicale étudiante
AST	Analyse de situation de travail
ATE	Alternance travail-études
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
BCEI	Bureau canadien de l'éducation internationale
BI	Baccalauréat international
BTS	Brevet de technicien supérieur (France)
CAQ	Certificat d'acceptation du Québec
CCAFE	Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études
CEC	Commission de l'enseignement collégial
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CHESCO	Système de données sur les cheminements scolaires au collégial
CIC	Citoyenneté et Immigration Canada
CIE	Coopération institutionnelle et étudiante
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
CNOUS	Centre national des œuvres universitaires et scolaires (France)
COAG	Council of Australian Governments
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DUT	Diplôme universitaire de technologie (France)
EAIE	European Association for International Education
ELICOS	*English Language Intensive Courses for Overseas Students* (Australie)
ENAP	École nationale d'administration publique
EPE	Éducation pour l'emploi
ERASMUS	European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
ESOS	*Education Services for Overseas Students* (Australie)
FECQ	Fédération étudiante collégiale du Québec
IaH	Internationalization at Home (internationalisation sur place)
IdF	Internationalisation de la formation
IGI	International Graduate Insight Group
IUT	Institut universitaire de technologie (France)
LMD	Licence-master-doctorat
LOJIQ	Les Offices jeunesse internationaux du Québec
MAEE	Ministère des Affaires étrangères et européennes (France)
MBA	Maîtrise en administration des affaires

MDEIE	Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, dont le mandat a été scindé au MFE et au MESRST
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEN	Ministère de l'Éducation nationale (France)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec (devenu le MELS)
MERS	Ministry of Education and Research of Swedish (Suède)
MESR	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France)
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (anciennement le MRCI)
MRCI	Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (devenu le MICC)
MRI	Ministère des Relations internationales (devenu le MRIFCE)
MRIFCE	Ministère des Relations internationales, de la Francophonie et du Commerce extérieur (anciennement le MRI)
NAFSA	Association of International Educators (États-Unis)
OBI	Organisation du baccalauréat international
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFQJ	Office franco-québécois pour la jeunesse
OQAJ	Office Québec-Amériques pour la jeunesse
OQWBJ	Office Québec-Wallonie-Bruxelles pour la jeunesse
PBCSE	Programme de bourses pour de courts séjours à l'extérieur du Québec
PECU	Poursuite d'études collégiales et universitaires
PECUAM	Poursuite d'études collégiales et universitaires dans les Amériques
PECUCFB	Poursuite d'études collégiales et universitaires en Communauté française de Belgique
PECUF	Poursuite d'études collégiales et universitaires en France
PEQ	Programme de l'expérience québécoise
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PIEQ	Programme pour l'internationalisation de l'éducation québécoise
PPCC	Programme de partenariat des collèges canadiens
RREC	Règlement sur le régime des études collégiales
SI	Swedish Institute (Suède)
SIEP	Système d'information sur les étudiants postsecondaires
SRACQ	Service régional d'admission au collégial de Québec
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
SRASL	Service régional de l'admission des cégeps du Saguenay–Lac-Saint-Jean
STS	Section de techniciens supérieurs (France)
TEQSA	Tertiary Education Quality Standards Agency (Australie)
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
VET	Vocational Education and Training

INTRODUCTION

En 2005, le Conseil supérieur de l'éducation publiait un avis intitulé *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*. Il y embrassait le sujet de l'internationalisation de manière large en traitant d'activités internationales relevant de tous les volets de la mission universitaire (CSE, 2005).

Huit ans plus tard, le Conseil a poursuivi ses travaux sur l'internationalisation en s'intéressant à la réalité des établissements d'enseignement collégial du Québec. Cette fois, il s'est penché sur l'internationalisation du volet d'enseignement de leur mission. Pour ces raisons, le présent avis porte sur deux aspects complémentaires de l'internationalisation des collèges : 1) l'internationalisation des formations collégiales et 2) l'attractivité des formations collégiales pour les étudiantes et les étudiants internationaux[1].

L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION

En ce qui a trait à l'internationalisation de la formation, les façons de faire des collèges sont innovantes et le Conseil supérieur de l'éducation invite ces derniers à les formaliser. Toutefois, certains liens qui sont spontanément tissés par les collèges entre l'internationalisation et la formation invitent à la nuance. Toutes les activités qui impliquent le personnel ou les étudiants des collèges et qui se déroulent sur la scène internationale ne comportent pas automatiquement des retombées structurantes sur la formation. De même, tout ce qui est intégré à la formation offerte dans les collèges, compte tenu du contexte de mondialisation ou du Québec comme société plurielle, ne peut être directement associé à l'« internationalisation de la formation ». Si l'internationalisation de la formation est présente dans certains collèges, elle ne peut être d'allégation spontanée. En fait, le Conseil a observé que le degré d'« internationalisation des programmes de formation » varie selon les établissements et entre les programmes d'études. Le Conseil y voit la démonstration d'une prudence raisonnable qui permet aux collèges de baliser progressivement la démarche à adopter.

Toutefois, un fort consensus existe, au sein du réseau collégial, du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie et des organismes concernés, concernant l'importance d'assurer la filiation entre les séjours de mobilité à l'étranger et les finalités pédagogiques de la formation. Le Conseil constate que les séjours de mobilité à l'étranger sont le moyen privilégié pour internationaliser les formations et que l'heure est venue de souder cette filiation pour assurer la crédibilité, la distinction, la pérennité et l'accessibilité des séjours de mobilité. Les collèges offrant déjà plusieurs possibilités de séjours, le Conseil propose de privilégier ceux qui s'inscrivent dans les programmes d'études et qui s'accompagnent d'objectifs pédagogiques clairement définis.

1. Des travaux complémentaires à cet avis, également menés par le Conseil, sont présentés dans la publication *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires*, (http://www.cse.gouv.qc.ca/internationalisation_formations_collegiales_donnees_complementaires). On y trouve des données portant sur les collaborations internationales des chercheurs des collèges, des données additionnelles relatives à la mobilité soutenue par Les Offices jeunesse internationaux du Québec, un historique des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux à l'enseignement collégial ainsi qu'une recherche détaillée sur les stratégies d'attractivité internationale de l'Australie, de la France, de la Suède et de l'Ontario.

L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES POUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

L'attractivité des formations collégiales pour les étudiants internationaux a été préférée par le Conseil au seul « recrutement d'étudiants internationaux ». Dès le départ, le Conseil marque ainsi son adhésion à la nécessité que l'attrait des étudiants internationaux pour ces formations repose sur leur qualité, leur valeur, leur pertinence, leur particularité et leur comparabilité.

De plus, le Conseil s'est intéressé au pouvoir d'attraction des formations collégiales du Québec par rapport à des formations comparables offertes ailleurs dans le monde. Or, actuellement, ce pouvoir est inférieur à celui de formations comparables, particulièrement chez les étudiants qui payent des droits de scolarité. Si l'on ne peut douter de la détermination des collèges à recruter des étudiants internationaux, le Conseil croit toutefois que le moment est venu de remettre en question les finalités actuelles du recrutement d'étudiants internationaux pour passer d'un impératif de survivance des établissements à un impératif de promotion des formations collégiales. Fort de l'analyse des pratiques québécoises dans ce domaine et à la lumière de pratiques déployées au Canada et sur la scène internationale, le Conseil propose des orientations nouvelles qui visent à mieux positionner les formations collégiales sur la scène internationale et à rendre compte de leur qualité. Au-delà de la question des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux, le Conseil juge prioritaire de miser sur le type d'enseignement et le type d'apprentissage qui caractérisent les formations collégiales, sur leur qualité, sur leur comparabilité et sur leur reconnaissance sur la scène internationale. Le Conseil constate donc que les conditions de mise en valeur des formations collégiales doivent être revues pour que le recrutement d'étudiants internationaux se révèle être davantage qu'une lointaine possibilité. C'est sur ces bases que l'attractivité des formations collégiales, préuniversitaires et techniques, pourra être accrue, au bénéfice de tous les collèges du Québec, quel que soit le milieu où ils sont implantés.

Le présent avis est divisé en cinq chapitres. Les chapitres 1 et 2 portent sur l'internationalisation de la formation :

- Le chapitre 1 relate les points saillants des écrits qui concernent l'internationalisation de la formation. Il met en évidence certains écarts entre ces écrits et les pratiques des collèges en la matière. On y fait le point sur les moyens d'internationalisation de la formation qui relèvent du Ministère, des établissements et des enseignants. Par la suite, il est question plus particulièrement de l'un des moyens privilégiés pour internationaliser les programmes d'études, soit l'offre de séjours de mobilité à l'étranger. On y dépeint les particularités des séjours de mobilité qui se déroulent à l'enseignement collégial ainsi que les principaux moyens par lesquels le gouvernement soutient financièrement les étudiants qui y prennent part. On insiste sur les éléments constitutifs d'un séjour de mobilité en tant que véritable intervention pédagogique, soit la prise en charge pédagogique du séjour, l'accompagnement des étudiants et ses retombées. Ce chapitre expose également les difficultés éprouvées par les enseignants et les collèges lorsqu'ils font des séjours de mobilité une méthode d'intervention pédagogique. Finalement, un exposé portant sur le rôle particulier de l'offre de séjours de mobilité dans un contexte scolaire est présenté.
- À partir de l'exposé de situation brossé dans le chapitre 1, le chapitre 2 énonce les enjeux, les orientations et les recommandations du Conseil pour ce qui est de favoriser une internationalisation réfléchie des formations offertes par les collèges.

Les chapitres 3, 4 et 5 portent sur l'attractivité des formations collégiales pour les étudiants internationaux :

- Le chapitre 3 fait le point au sujet de l'attractivité des formations collégiales pour les étudiants internationaux. À l'aide de données statistiques, on y dresse le portrait des étudiants internationaux qui sont inscrits aux formations collégiales du Québec. On y fait état des finalités du gouvernement du Québec relatives au recrutement d'étudiants internationaux et des mesures incitatives mises en place à cet égard. De plus, on y met en perspective la performance des formations collégiales en matière d'attractivité par rapport à d'autres formations comparables offertes ailleurs au Canada. Une part importante du chapitre est consacrée à la réflexion du Conseil au sujet du rôle des droits de scolarité et des exemptions dans l'attractivité des formations collégiales. Finalement, un bilan de plusieurs sites Web institutionnels destinés à faire la promotion, auprès des étudiants internationaux, des formations collégiales du Québec est réalisé.
- Le chapitre 4 constitue une synthèse des stratégies d'attractivité internationale qui ont été déployées ces dernières années en Australie, en France, en Suède et en Ontario[2]. Le rôle de l'État ou du gouvernement ainsi que le type de promotion des formations qui appartiennent à l'enseignement supérieur, y compris celles qui peuvent être comparées aux formations collégiales, sont ici rapportés.
- À partir de l'exposé de situation produit dans les chapitres 3 et 4, le chapitre 5 énonce les enjeux, les orientations et les recommandations du Conseil visant une amélioration significative de l'attractivité des formations collégiales pour les étudiants internationaux.

2. Les détails de cette analyse comparée se trouvent dans le document *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires*, (http://www.cse.gouv.qc.ca/internationalisation_formations_collegiales_donnees_complementaires).

CHAPITRE 1

L'INTERNATIONALISATION DES FORMATIONS COLLÉGIALES

1 LES CHOIX CONCEPTUELS DU CONSEIL

Dans les chapitres 1 et 2, le Conseil met en perspective les écrits qui traitent de l'internationalisation de la formation (IdF) et les pratiques qui s'inscrivent dans cette mouvance au sein des collèges du Québec.

L'INTERNATIONALISATION

Le terme *internationalisation* a une portée générale. Une définition plutôt consensuelle en la matière a été reconnue par de nombreux auteurs, soit « le processus d'intégration d'une dimension internationale, interculturelle et mondiale dans l'objet, les fonctions (enseignement, recherche et service) et la fourniture de services d'enseignement supérieur » (Knight, 2007)[3].

L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION DANS LES ÉCRITS

Qu'en est-il de l'internationalisation de la formation (IdF)? Comme le sens attribué à l'IdF n'est pas stabilisé dans les écrits, cette notion a été l'objet de travaux de recherche particuliers[4]. Or, le Conseil a relevé les emplois quasi interchangeables des termes *internationalisation de l'éducation*, *internationalisation du curriculum*, *internationalization at home* (IaH), *global education* et *internationalisation de la formation*. Le point commun des expressions de ce champ lexical est de marquer un passage d'une logique d'activités internationales vers une logique d'apprentissages. En témoigne une définition inspirée de l'American Council on Education (ACE), soit l'ensemble des possibilités d'apprentissage élaborées pour :

- Soutenir les étudiants dans leur compréhension des autres cultures et faciliter leur capacité d'entrer en communication avec l'autre en développant leurs capacités en matière de communication interculturelle;
- Développer chez les étudiants une perspective internationale comparée qui est fondée sur l'acquisition des systèmes culturels, sociaux et politiques d'autres pays ou d'autres régions du monde;
- Permettre aux étudiants de saisir les rapports de force et les problématiques qui transcendent les frontières, notamment sous les effets de la mondialisation (ACE, 2008, p. 95).

L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION DANS LES COLLÈGES DU QUÉBEC

Le Conseil ne s'est pas penché sur les définitions de l'internationalisation de la formation qui ont cours dans les documents officiels des établissements d'enseignement collégial du Québec. Il a plutôt cherché à mesurer quelle était la compréhension spontanée des acteurs du collégial de ce que constitue ou de ce que devrait constituer l'internationalisation de la formation. Ainsi, le Conseil ne préconise pas une définition théorique de l'IdF. Selon les pratiques qu'il a observées dans le réseau collégial, il soutient plutôt que l'internationalisation de la formation est actuellement une insertion, dans les pratiques pédagogiques, de préoccupations associées à l'international et à l'interculturel sous des formes variées.

3. Cette définition a été reprise en 2010 par l'Association internationale des universités (Egron-Polak et Hudson, 2010, p. 34).
4. Voir à ce sujet l'annexe 3, « Corpus de sources analysées portant sur l'internationalisation de la formation ».

Contrairement à ce que les écrits postulent, les enseignants rencontrés par le Conseil sont souvent peu conscients de mettre en œuvre des moyens d'internationaliser la formation. Dans les cas où ils soutiennent mettre en œuvre ces moyens, ils ne le font pas toujours pour les raisons mentionnées dans les écrits. Le présent chapitre ainsi que le chapitre 2 permettront d'approfondir ces nuances entre les écrits sur l'internationalisation de la formation et les pratiques observées en la matière.

2 LA COOPÉRATION INTERNATIONALE COMME LEVIER INITIAL DE L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION

Les premiers pas des collèges à travers le monde ont été le plus souvent faits par l'entremise de projets de coopération internationale. C'est ainsi que les collèges, sous l'impulsion de responsables internationaux, ont tissé des partenariats outre frontières, ont assuré la logistique des échanges et ont organisé des séjours à l'étranger qui impliquaient des enseignants, des formateurs externes et parfois des étudiants. L'engagement des établissements d'enseignement collégial dans des activités de coopération internationale est donc antérieur au discours actuel portant sur l'internationalisation de la formation. Il a cependant permis aux collèges d'acquérir une expertise qui s'est prolongée dans d'autres projets internationaux, y compris l'organisation de séjours de mobilité.

Dès 1977, l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) se voit dotée du mandat d'explorer le développement d'activités internationales (ACCC, 2012). À cette époque, l'Agence canadienne de développement international (ACDI) avait fait le choix de solliciter la contribution des collèges et des instituts d'enseignement collégial pour que l'action internationale canadienne se déploie à partir des réseaux déjà en place au pays (ACCC, 2012). L'implication active des établissements d'enseignement collégial du Québec dans ce mouvement est notoire (Bonin, 2000). Les données transmises au Conseil par l'ACCC en témoignent : pour les trois programmes gérés par l'organisme depuis 1994, les établissements d'enseignement collégial du Québec ont réalisé près de 40 % de l'ensemble des projets effectués par des établissements d'enseignement collégial ou des instituts canadiens (annexe 1, figure A.1)[5].

Les collèges du Québec les plus actifs en matière de coopération internationale se sont regroupés, en 1992, sous l'appellation « Regroupement des collèges pour la coopération et le développement international », lequel allait devenir Cégep international. Puis, en 1993, une disposition autorisant les collèges à élaborer et à réaliser des programmes de coopération internationale a été introduite dans la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, témoignant en cela de pratiques qui avaient cours depuis la fin des années 1970.

Ce que les acteurs du réseau collégial ont dit au sujet de la coopération internationale

Le Conseil a rencontré seize personnes qui ont agi en tant que responsables internationaux ou membres de la direction de collèges au cours de la période 1970-2000, soit pendant la période phare des projets de coopération internationale réalisés par les collèges (voir l'annexe 2).

Selon ces participants, pendant cette période, les activités de coopération internationale étaient perçues comme une source de revenus qui pouvaient être réinjectés dans les activités régulières de l'établissement. La poursuite d'activités de coopération internationale était d'ailleurs subordonnée à la nécessité que celles-ci n'entraînent pas de coûts additionnels dans les collèges.

Ces projets de coopération internationale ont permis, de l'avis des acteurs rencontrés, de mettre en place d'autres activités internationales qui en constituaient des extensions (des projets de mobilité étudiante, des occasions de développement professionnel pour les enseignants, etc.).

5. L'ACCC est le gestionnaire, pour l'ACDI, d'importants programmes permettant aux collèges et aux instituts canadiens de s'engager dans des projets de coopération avec des établissements partenaires dans les pays en voie de développement. Les programmes ACCC-ACDI ont poursuivi différentes finalités au fil des ans, mais ont toujours été orientés vers l'aide aux pays en développement.
Ces données ont été fournies et validées par l'ACCC dans le cadre des travaux entourant la production de cet avis (voir l'annexe 1).

Selon les acteurs du réseau collégial rencontrés par le Conseil, la recherche de retombées des activités de coopération internationale sur la formation collégiale n'était pas une préoccupation dominante dans les premières années d'implication des collèges dans des projets de ce type. Cependant, l'essor des projets de coopération internationale initiaux a progressivement fait place à des projets davantage intégrés, soutenus par les directions des collèges, qui cherchaient à favoriser l'engagement et la participation des membres du personnel régulier et, dans certains cas, d'y associer des étudiants.

Aujourd'hui, les activités de coopération internationale ne sont plus le pivot de l'internationalisation des collèges. À ce sujet, Cégep international note qu'en 2010, l'activité internationale prioritaire de ses membres était plutôt la mobilité étudiante (Cégep international, 2010). Cette réorientation des activités internationales, confirmée par les acteurs rencontrés tout au long des travaux du Conseil, illustre l'intérêt que suscite l'internationalisation de la formation dont les séjours de mobilité font partie. Les activités de coopération internationale y auront donc pavé la voie.

3 L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION : UN SOUCI POUR LES APPRENTISSAGES DES ÉTUDIANTS

Depuis le début des années 2000, des écrits insistent pour que l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur s'accompagne de l'internationalisation de la formation qui y est offerte. Pour plusieurs associations européennes, américaines et canadiennes, l'internationalisation de la formation (IdF) est ainsi devenue l'objet de travaux à part entière (voir la liste des écrits consultés à l'annexe 3). Les écrits de ces regroupements et des auteurs qui s'en réclament comportent des traits communs. D'abord, ils s'intéressent aux moyens mis en œuvre dans les cours, les programmes d'études et les activités d'un établissement d'enseignement pour développer une dimension internationale dans les apprentissages et l'enseignement (Mestenhauser, 2003; Teekens, 2007). À ce titre, ils considèrent les séjours de mobilité à l'étranger comme des moyens d'internationaliser la formation (ACE, 2008; AUCC, 2007b; Beelen, 2007; Bergknut, 2006). Ensuite, ils associent fréquemment l'internationalisation de la formation et le développement de compétences interculturelles chez les étudiants et les enseignants (Egron-Polak et Hudson, 2010; Nilsson, 2000, 2003; Paige, 2003). Ils ont également en partage d'accorder une importance privilégiée aux enseignants, qui sont, de leur point de vue, concernés au premier rang par l'internationalisation de la formation (Beelen, 2007; Egron-Polak et Hudson, 2010; Stohl, 2007). Finalement, ils valorisent la cohérence des actions des établissements d'enseignement pour éviter le soutien d'activités internationales éparses aux bénéfices peu structurants pour l'apprentissage des étudiants. Au contraire, ils invitent les établissements à coordonner leurs actions et leurs politiques afin que les apprentissages des étudiants constituent le point culminant de leur processus d'internationalisation (AUCC, 2009b; Hudzik, 2011; Olson, Green et Hill, 2006).

Plutôt que de chercher en quoi les activités internationales des établissements engendrent des retombées pour les étudiants, les tenants de l'IdF préconisent que ces retombées sur l'apprentissage soient visées explicitement (Stohl, 2007). Ils proposent, sous différentes déclinaisons, une démarche pédagogique d'« internationalisation de la formation » qui s'adresse à l'ensemble des étudiants d'un établissement d'enseignement supérieur. Cette démarche comprend des moyens d'internationalisation, dont le séjour de mobilité, et des finalités, autant pour l'étudiant que pour l'établissement qui offre une formation internationalisée. Elle suggère donc une intentionnalité commune de la part des enseignants et des établissements, et n'est pas laissée au hasard de l'internationalisation.

3.1 LES FINALITÉS VISÉES PAR UNE FORMATION INTERNATIONALISÉE

Le Conseil s'est interrogé sur les fondements de la démarche pédagogique d'internationalisation de la formation qui est proposée par ces auteurs. En effet, pourquoi, selon les écrits sur le sujet, un établissement d'enseignement supérieur devrait-il internationaliser ses formations? Deux types de réponses ont été relevés par le Conseil.

En ce qui concerne les apprentissages à développer chez les étudiants par une formation internationalisée, les tendances suivantes ont été répertoriées dans les écrits :

- Développer des compétences internationales et interculturelles;
- Développer les aptitudes nécessaires pour assumer un rôle de citoyen dans une société de plus en plus diversifiée sur le plan des origines culturelles;
- Développer des habiletés de communication interculturelle;
- Situer ses apprentissages dans leur contexte culturel;
- Développer ses compétences générales : capacité d'analyse, esprit critique et ouverture aux autres.

Cependant, du point de vue du Conseil, même si ces finalités sont abondamment citées dans les écrits qui traitent de l'internationalisation et qu'elles sont souvent précédées d'une mise en contexte portant sur les « impératifs de la mondialisation », il demeure difficile d'en extraire la particularité. Qu'est-ce qu'une compétence internationale? Est-ce qu'une compétence interculturelle est nécessairement liée à l'internationalisation de la formation? En quoi les compétences générales dont il est ici question relèvent-elles de l'internationalisation de la formation? Comment distinguer les compétences, les attitudes et les habiletés dont il est question? Comment une formation internationalisée permettrait-elle de développer ces apprentissages différemment de la formation actuelle?

En ce qui concerne les finalités des établissements qui offrent des formations internationalisées, les auteurs rapportent les suivantes :

- Améliorer l'offre de programmes d'études et leur pouvoir d'attraction;
- Améliorer l'adéquation entre la formation des diplômés et les besoins du marché du travail local, national ou international;
- Promouvoir la diversité culturelle;
- Répondre aux attentes des étudiants locaux et internationaux;
- Permettre l'égalité des chances entre tous les étudiants, qu'ils participent ou non à un séjour de mobilité.

De ces finalités, c'est la prise de conscience d'un risque d'iniquité entre les étudiants qui participent à un séjour de mobilité à l'extérieur des frontières et ceux qui n'y participent pas qui a sacré la naissance de l'internationalisation de la formation pour plusieurs établissements (Nilsson, 2003). On souhaite alors que les étudiants qui demeurent sur place développent leurs « compétences internationales et interculturelles », au même titre que ceux qui participent à des séjours de mobilité outre frontières (AUCC, 2007b; ACCC, 2010; Crowther, Joris, Otten et autres, 2000; Nilsson, 2003). Toutefois, les acteurs rencontrés sur le terrain ont tempéré cette finalité. De leur point de vue, il ne s'agit pas du moteur de l'internationalisation de la formation. Ils lui préfèrent, et de loin, la pertinence des programmes d'études.

Les finalités de l'internationalisation de la formation dans le réseau collégial : la pertinence des programmes d'études

Le Conseil souhaitait soumettre à l'épreuve des faits certains constats tirés de la revue des écrits sur l'internationalisation de la formation et les séjours de mobilité. Il a ainsi tenu 26 groupes de discussion avec des acteurs du réseau collégial liés à l'internationalisation de la formation, dont une majorité d'enseignants, pour discerner dans quelle mesure leurs pratiques s'inscrivaient de pair avec les pratiques recensées dans les écrits et la documentation officielle des collèges (plans stratégiques, politiques d'internationalisation, mission, projet éducatif). Un total de 193 participants de 9 établissements d'enseignement collégial particulièrement actifs en matière d'internationalisation de la formation (IdF) ont été rencontrés. Pour de plus amples renseignements sur la méthodologie employée lors de l'enquête-terrain, consultez l'annexe 2.

Pour la majorité des enseignants rencontrés par le Conseil, l'amélioration de la pertinence des programmes d'études était le motif pour lequel ils avaient mis en œuvre un ou des moyens d'internationaliser la formation.

Pour eux, il importe d'offrir une formation répondant aux exigences d'un marché du travail globalisé qui entraîne, pour certains programmes de formation, de nouvelles réalités professionnelles pour les diplômés. Dans certains cas, ces réalités impliquent une fonction de travail qui n'a plus de point d'ancrage physique (techniques de l'informatique, techniques d'animation 3D et de synthèse d'images). Dans d'autres cas, les professions exigent des contacts avec des clientèles internationales ou sont reliées aux marchés internationaux (techniques de gestion hôtelière, gestion d'un établissement de restauration, techniques de tourisme, techniques de comptabilité et de gestion, commercialisation de la mode, design de mode).

On a également souligné que la mise en œuvre des moyens d'internationaliser la formation était une nécessité pour répondre aux attentes des étudiants, dont plusieurs possèdent déjà une expérience internationale à leur arrivée à l'enseignement collégial. Les participants ont souvent exprimé que leur établissement devait faire face à une certaine pression pour intégrer des dimensions internationales dans son offre de programmes et se démarquer ainsi parmi l'ensemble des formations offertes dans le réseau collégial.

En ce qui concerne les apprentissages des étudiants, certains participants ont signalé que la société québécoise requiert de ses citoyens de plus grandes compétences interculturelles. Cet impératif a été particulièrement souligné dans le cas où les fonctions de travail entraînent une relation d'aide avec des clientèles diversifiées (par exemple, en techniques de soins infirmiers, en techniques de travail social, en techniques d'éducation spécialisée, en techniques d'intervention en délinquance et en techniques policières). Cependant, certains participants s'interrogeaient sur le lien entre « international » et « interculturel », les deux n'allant pas de pair dans leur esprit.

Tout compte fait, certaines finalités recensées dans les écrits ne trouvent pas d'écho chez les acteurs du réseau collégial. Ainsi, il n'a pas été question de « développer les compétences internationales » des étudiants pas plus que les participants ne se sont montrés inquiets d'un possible écart entre les compétences de ceux qui séjournent à l'étranger et de ceux qui ne font pas ce type d'activités. En ce qui concerne le développement de compétences générales, telles que la capacité d'analyse, l'esprit critique et l'ouverture, il ne s'agit pas d'une finalité explicitement mentionnée par les enseignants qui ont intégré des moyens d'internationaliser la formation dans leur pratique.

En comparant les finalités d'internationalisation de la formation des écrits et celles des acteurs sur le terrain, le Conseil constate que rares sont ceux qui ont une intention manifeste d'internationaliser la formation. Ainsi, à la lumière des entretiens menés par le Conseil, l'IdF ne constitue pas, dans tous les cas, une finalité que l'on cherche à assortir de moyens, et ce, même si plusieurs collèges sont dotés de documents officiels qui la prônent. Le plus souvent, ce sont plutôt les moyens déployés qui, *a posteriori*, peuvent être interprétés comme relevant de l'internationalisation de la formation. La démarche pédagogique d'internationalisation de la formation, y compris les finalités recherchées, les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus par les étudiants en la matière, demande encore à être balisée. À cet égard, l'état actuel des pratiques des collèges du Québec est le parfait miroir de l'évolution des écrits à ce sujet, car la sensibilité démontrée à l'égard d'une démarche plus formelle qui permettrait d'évaluer les apprentissages des étudiants est apparue récemment (AUCC, 2009b; Hudzik, 2011; McTighe Musil, 2006; Olson, Green et Hill, 2006).

3.2 LES MOYENS D'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION

Le Conseil a recensé les différents moyens d'internationalisation de la formation (IdF) qui figurent dans les écrits des associations québécoises, canadiennes, américaines et européennes et ceux des organisations internationales versées dans la question (voir l'annexe 3)[6]. Par la suite, il a ordonné ces moyens :

- dans le cadre d'un cours;
- dans le cadre d'un programme d'études;
- dans le cadre des activités de l'établissement d'enseignement.

Dans le cadre d'un cours

Les écrits tendent à qualifier un cours comme contribuant à une formation internationalisée lorsqu'il présente l'un des aspects suivants :

ENCADRÉ 1.1 Les moyens d'internationalisation de la formation dans le cadre d'un cours

Contenu du cours
Les éléments de contenu du cours comportent une dimension internationale, une perspective mondiale ou une dimension interculturelle
Le cours est donné dans une langue seconde ou étrangère
La définition des apprentissages attendus au terme du cours comprend une dimension internationale ou interculturelle
Méthodes pédagogiques employées dans le cours
Le recours à la comparaison internationale
L'emploi d'une documentation qui emprunte à des auteurs internationaux
L'offre d'un séjour de mobilité à l'étranger lié au cours, reconnu ou non officiellement (unités, crédits)
L'adaptation des méthodes pédagogiques aux besoins particuliers des étudiants internationaux
La prise en compte, dans l'apprentissage formel, de l'expérience internationale et interculturelle des étudiants[7]
Évaluations du cours
Les évaluations du cours portent sur les dimensions internationales ou interculturelles des apprentissages

Source : Compilation du CSE, 2012, à partir des sources citées à l'annexe 3.

Dans le cadre d'un programme d'études

Afin de repérer les programmes d'études qui s'inscrivent dans une perspective de formation internationalisée, le Conseil n'a pas limité son analyse aux programmes reconnus comme présentant un « profil international ». En fait, au terme de la recension des écrits sur le sujet, les programmes d'études qui s'inscrivent dans une perspective de formation internationalisée se démarquent quant aux conditions d'admission au programme, au contenu du programme, à la sanction à laquelle il conduit, à la reconnaissance internationale du diplôme auquel il mène et à la reconnaissance internationale de la qualification obtenue par les diplômés.

6. Les listes qui figurent aux pages suivantes ne comportent pas toutes les possibilités. Il s'agit d'un inventaire tiré des écrits explorés.

7. Les écrits confèrent de l'importance aux pratiques pédagogiques qui intègrent des échanges interculturels dans la salle de classe, qui sollicitent l'expérience et les connaissances internationales des étudiants qui la composent et qui encouragent la participation des étudiants locaux et des étudiants internationaux.

ENCADRÉ 1.2 Les moyens d'internationalisation de la formation dans le cadre d'un programme d'études

Conditions d'admission
Les niveaux de maîtrise de la langue seconde
Contenu des programmes
Un objet international (relations internationales, droit international)
Un objet traditionnel élargi par une perspective comparative internationale
Des objets d'études transdisciplinaires, tels que les études portant sur une région du monde (par exemple, les études asiatiques ou les études européennes)
Un cours de langue seconde ou de langue étrangère
Des cours qui tiennent compte des enjeux de communication interculturelle ou qui visent particulièrement le développement de « compétences interculturelles »
Des cours qui visent le développement de « compétences internationales » ou d'une « perspective internationale »
Sanction du programme d'études
L'obligation de maîtrise d'une langue seconde
L'obligation de suivre un cours de formation particulière en langue seconde ou en langue étrangère
L'obligation d'effectuer un séjour de mobilité à l'étranger
L'obligation de suivre un cours qui met en avant des perspectives, des enjeux et des événements de pays ou de régions du monde qui ne sont pas reliés à la situation nationale ou qui transcendent les frontières (problématique de santé publique, questions environnementales, études de paix, etc.)
Reconnaissance internationale du diplôme
Une reconnaissance générée par l'établissement Tel est le cas lorsqu'un programme d'études conduit à l'obtention d'un double diplôme ou d'un diplôme conjoint[8] (par exemple, les étudiants de l'Université Laval peuvent obtenir un double diplôme dans certains cheminements : une maîtrise en administration des affaires [MBA] décernée par l'Université Laval et un diplôme décerné par la Grenoble École de management, la cotutelle de thèse doctorale, etc.)[9]
Une reconnaissance générée par un organisme externe, par exemple le diplôme décerné par l'Organisation du baccalauréat international (OBI), le baccalauréat international (BI)
Reconnaissance internationale de la qualification professionnelle issue du diplôme
Une reconnaissance extérieure à l'établissement Tel est le cas lorsqu'un programme d'études conduit à l'obtention d'une qualification professionnelle reconnue sur la scène internationale (par exemple, les ententes sur la reconnaissance mutuelle des qualifications)

Source : Compilation du CSE, 2012, à partir des sources citées à l'annexe 3.

8. Le *Guide d'usage terminologique dans le domaine de la mobilité et de la reconnaissance des titres et diplômes en milieu francophone au Canada* ne définit pas les termes *double diplôme* et *diplôme conjoint* (*Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux*, 2013). Or, des travaux récents menés par The Observatory on Borderless Higher Education, sous la direction de Jane Knight, ont démontré la confusion existant entre les deux termes et l'enracinement géographique de leur usage (Knight, 2008). Néanmoins, l'organisme y propose que le terme *international joint degree program* (**diplôme conjoint**) soit défini ainsi : « a joint degree programme awards one joint qualification upon completion of the collaborative programme requirements established by the partner institutions ». On y propose du même coup que le terme *international double/multiple degree programme* (**double diplôme**) revête la signification suivante : « a double/multiple degree programme awards two (or more) individual qualifications at equivalent levels upon completion of the collaborative programme requirements established by the two/multiple partner institutions » (p. 18).

9. Dans le réseau collégial, les expériences de double diplomation qui ont été portées à l'attention du Conseil s'adressent aux étudiants internationaux qui poursuivent une formation délocalisée à l'étranger. Ils obtiennent alors un diplôme d'un établissement d'enseignement collégial et un diplôme d'un établissement étranger.

Dans le cadre des activités de l'établissement d'enseignement

Finalement, plusieurs auteurs soulignent l'importance des occasions d'apprentissage offertes par l'établissement d'enseignement en dehors des cours et des programmes d'études (Beelen, 2007).

Dans certains cas, l'établissement promeut des activités qui ont lieu en dehors du cadre scolaire et qui peuvent mener à des apprentissages. C'est le cas lorsque l'établissement offre des séjours de mobilité sans unité qui ne sont pas reliés directement au programme d'études (ACCC, 2010).

Dans d'autres cas, les établissements misent sur la présence en leurs murs d'étudiants internationaux et d'enseignants étrangers, l'établissement devenant alors un lieu de rencontres interculturelles propice aux apprentissages informels, notamment en matière de compétences interculturelles (OCDE, 2008a). Toutefois, plusieurs auteurs soutiennent que ces apprentissages informels se produisent à la faveur d'une réunion de conditions favorables et non au seul contact des uns et des autres. Par exemple, on suggère de mettre en place des lieux et des moments d'échange entre les étudiants locaux et les étudiants internationaux (ACE, 2008; AUCC, 2009a).

ENCADRÉ 1.3 Les moyens d'internationalisation de la formation dans le cadre des activités de l'établissement d'enseignement

Politiques d'établissement qui valorisent les expériences internationales effectuées hors du cadre scolaire
Offre de séjours de mobilité sans unité qui ne sont pas liés au programme d'études
Mise en place de lieux et de moments d'échange entre les étudiants internationaux et les étudiants locaux

Source : Compilation du CSE, 2012, à partir des sources citées à l'annexe 3.

Les moyens d'internationalisation de la formation déployés dans les collèges : la prédominance des séjours de mobilité

Dans les écrits consultés, l'inventaire des moyens d'internationalisation de la formation est varié. Toutefois, les enseignants qui ont contribué aux travaux relatifs à l'élaboration du présent avis ont, de façon presque unanime, fait valoir que l'internationalisation de la formation (IdF) était d'abord et avant tout une question d'offre de séjours de mobilité liés aux programmes d'études. Les autres moyens d'internationalisation de la formation ont été peu évoqués de façon spontanée et devaient être « proposés » aux participants. Certains ont alors spécifié que leur cours comportait des compétences interculturelles définies par le MESRST ou des compétences spécifiques relatives à la maîtrise d'une langue seconde ou tierce (techniques de comptabilité et de gestion ou techniques de tourisme). D'autres ont rapporté recourir à des méthodes pédagogiques associées à l'internationalisation de la formation, telles que l'utilisation de la comparaison internationale et la stimulation d'échanges avec des étudiants qui disposent d'un bagage international significatif.

Les participants aux groupes de discussion ont évoqué les difficultés entraînées par le passage de l'internationalisation d'un cours à l'internationalisation d'un programme d'études. Premièrement, il n'existe pas de consensus sur la pertinence d'inclure des apprentissages reliés à une formation internationalisée dans l'ensemble des programmes d'études. Plusieurs participants, qu'il s'agisse d'enseignants ou de membres de la direction, ont spécifié que cette absence de préoccupation n'était pas, à leurs yeux, problématique et qu'elle s'explique par l'intérêt variable que revêt l'internationalisation selon les programmes d'études.

Deuxièmement, la nécessité de formaliser les apprentissages associés à une formation internationalisée ne fait pas l'unanimité. La majorité des enseignants ont dit intégrer dans leur cours des éléments de contenu ou des méthodes pédagogiques qui pouvaient être interprétés comme contribuant à l'IdF. Toutefois, ils s'interrogeaient sur la valeur ajoutée d'en faire la reconnaissance officielle, du point de vue du programme ou du point de vue de l'établissement.

Finalement, la crainte que l'internationalisation de la formation n'alourdisse le contenu des programmes d'études a également été évoquée comme une difficulté qui limite l'adoption, par les équipes-programmes, d'une formation internationalisée.

Ces écarts entre les moyens recensés dans les écrits et ceux mis en œuvre par les enseignants corroborent les bilans dressés par certains auteurs à ce sujet. En effet, plusieurs de ces bilans se concluent par des pronostics au mieux mitigés, sinon défavorables à propos du degré d'internationalisation des programmes de formation (ACE, 2008; AUCC, 2007b; ACCC, 2010; Latiner Raby, 2007). Cependant, il importe de rappeler que, pour la plupart des acteurs du réseau collégial, il n'est pas nécessaire d'internationaliser tous les programmes d'études. C'est pourquoi les bilans défavorables à l'égard de l'internationalisation des programmes de formation ne sont pas pour autant synonymes d'échecs : il peut plutôt s'agir d'une démonstration éloquente de la capacité des enseignants et des établissements à déterminer où l'internationalisation des programmes s'avère pertinente.

4 L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Dans la stratégie *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation… Une stratégie mutuellement avantageuse*, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) préconisait notamment d'intégrer « une dimension internationale dans le plus grand nombre de programmes d'études et de formation » (MEQ, 2002, p. 9). En vertu du mode d'élaboration des programmes d'études en vigueur à l'enseignement collégial, l'intégration de cette dimension internationale peut s'accomplir de deux façons :

- par l'introduction d'objectifs et de standards qui visent explicitement l'internationalisation de la formation, y compris le développement de compétences interculturelles[10];
- par des activités d'apprentissage (des cours) où les éléments de contenu, les objets d'études, les méthodes pédagogiques ou l'évaluation des apprentissages comportent une perspective internationale ou le développement de compétences interculturelles[11].

4.1 L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION PAR LES OBJECTIFS ET LES STANDARDS

L'introduction d'objectifs et de standards relève exclusivement du MESRST, alors que les activités d'apprentissage relèvent à la fois de ce dernier et des collèges, en fonction des différentes composantes des programmes d'études préuniversitaires et techniques (annexe 4). La présente section concerne donc uniquement les objectifs et les standards prescrits par le Ministère.

Les objectifs et les standards de la formation générale

En ce qui concerne la formation générale (commune, propre et complémentaire), aucun objectif ni aucun standard ne concerne explicitement l'internationalisation de la formation.

Dans la formation générale complémentaire, l'un des domaines, soit *Problématiques contemporaines*, peut permettre d'offrir des cours avec une perspective internationale ou d'offrir un séjour de mobilité à l'extérieur du pays en le liant à un cours précis. L'avantage de ce domaine comme moyen d'internationaliser la formation est que les cours complémentaires qui lui appartiennent peuvent être offerts à l'ensemble des étudiants du collège, quel que soit leur programme d'études. Les étudiants qui

10. Les écrits sur l'internationalisation de la formation (IdF) tendent à amalgamer l'internationalisation de la formation et le développement de compétences interculturelles.

11. Le Conseil a également analysé la récente démarche d'actualisation de la formation générale, qui a introduit trois visées de formation et cinq compétences communes pour tous les étudiants inscrits à un programme conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Ces trois visées sont les suivantes : 1) former l'élève à vivre en société de façon responsable; 2) amener l'élève à intégrer les acquis de la culture et 3) amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde. Les compétences communes de la formation collégiale sont les suivantes : 1) résoudre des problèmes; 2) exercer sa créativité; 3) s'adapter à des situations nouvelles; 4) exercer son sens des responsabilités et 5) communiquer. Les descriptions officielles soutenant ces visées et ces compétences communes ne font pas référence explicitement à l'internationalisation de la formation ou aux compétences interculturelles (MELS, 2011). Cependant, plusieurs de ces compétences communes sont régulièrement associées, dans les écrits portant sur l'internationalisation de la formation, à des « compétences globales ».

font le choix de s'y inscrire consacrent donc leurs unités à option à ce cours et bonifient ainsi leur parcours de formation selon leur centre d'intérêt. Quant aux collèges, comme ils sont maîtres des cours qu'ils offrent, dans le respect des objectifs et des standards prescrits, ils peuvent se servir du domaine *Problématiques contemporaines* pour concevoir un ou des cours qui font une large place à un contenu international ou dont la problématique transcende les frontières, pour autant que ce ou ces cours s'inscrivent dans une perspective transdisciplinaire[12]. Par exemple, ces dernières années, les cours suivants ont été offerts dans certains collèges : *Voyager, étudier ou travailler à l'étranger*, *Enjeux énergétiques mondiaux*, *Le commerce équitable : un enjeu international* et *Défis environnementaux du XXIe siècle*.

Ce que les acteurs du réseau collégial ont dit à propos du domaine de formation générale complémentaire *Problématiques contemporaines*

Pour certains participants, le domaine de formation générale complémentaire *Problématiques contemporaines* appelle, par sa dénomination, à des séjours de mobilité. Dans leur esprit, la pertinence des séjours de mobilité est intensifiée par les réalités contemporaines impliquant des échanges de toute nature entre le Québec et le reste du monde. Aussi ont-ils mentionné fonder beaucoup d'espoir en la création d'un cours comportant un séjour de mobilité qui serait offert, dans leur collège, à titre de cours complémentaire du domaine de formation générale complémentaire *Problématiques contemporaines*.

Des participants, en provenance d'autres collèges, ont indiqué au Conseil que leur volonté de procéder de la sorte s'était heurtée à des contraintes de différents ordres. Ces participants se sont montrés vivement déçus que le domaine de formation complémentaire *Problématiques contemporaines* ne permette pas, avec plus de souplesse, de mettre sur pied des cours comportant des séjours de mobilité qui pourraient alors être offerts à tous les étudiants du collège.

Le Conseil a constaté que, parmi les acteurs rencontrés, plusieurs portaient au domaine de formation générale complémentaire *Problématiques contemporaines* un intérêt particulier. En fait, plusieurs y percevaient une façon d'intégrer un séjour de mobilité à même un cours offert à l'ensemble des étudiants. Aucun n'a témoigné de la possibilité que ce cours puisse être une occasion d'internationaliser la formation sans offrir de séjour de mobilité. Or, selon les objectifs et les standards prévus au devis ministériel, le domaine de formation générale complémentaire *Problématiques contemporaines* ne concerne ni particulièrement l'offre de séjours de mobilité ni précisément l'internationalisation de la formation. En fait, c'est plutôt de transdisciplinarité qu'il est question : les problématiques contemporaines peuvent y être de tout ordre pour autant qu'elles soient transdisciplinaires[13].

Les objectifs et les standards de la formation spécifique dans les programmes préuniversitaires

Les entretiens avec le Ministère ont révélé que l'internationalisation de la formation n'est pas une orientation officiellement embrassée par les comités-conseils des programmes d'études préuniversitaires.

12. Deux compétences distinctes sont associées aux activités d'apprentissage du domaine *Problématiques contemporaines* :
1) Considérer des problématiques contemporaines dans une perspective transdisciplinaire;
2) Traiter d'une problématique contemporaine dans une perspective transdisciplinaire.

13. Le Ministère a adopté la définition suivante de la transdisciplinarité : « La notion de transdisciplinarité ne définit pas un degré de spécialisation, mais renvoie plutôt à un type d'approche qui permet d'aborder une problématique contemporaine en fonction de diverses disciplines et de différents champs de savoir, en situant la réflexion au-delà de la simple juxtaposition des matières étudiées » (MELS, 2011).

Les objectifs et les standards de la formation spécifique dans les programmes techniques

En ce qui concerne les programmes techniques, lorsque l'analyse de profession (autrefois qualifiée d'analyse de situation de travail ou AST) indique des exigences particulières liées au marché du travail qui renvoient à l'« internationalisation des programmes d'études », celles-ci sont intégrées à l'élaboration ou à la révision du programme.

Ainsi, certains programmes techniques comportent des compétences interculturelles. Par exemple, dans le programme de techniques d'intervention en délinquance, une compétence est libellée dans les termes suivants : *Tenir compte de la diversité des réalités sociales ou ethnoculturelles*. Quant au programme de techniques d'éducation spécialisée, il comporte la compétence *Interagir avec des clientèles appartenant à différentes communautés culturelles et ethniques*. Il s'agit toutefois d'insertions particulières dans certains programmes qui résultent de l'analyse de profession et non de la mise en œuvre de la Stratégie d'internationalisation de l'éducation québécoise, publiée en 2002.

Ce que les acteurs du réseau collégial ont dit à propos de la révision des devis ministériels des programmes

En ce qui concerne la nécessité que les objectifs et les standards ministériels s'inscrivent dans une perspective de formation internationalisée, les points de vue exprimés par les participants ont été partagés. La majorité ont fait valoir que les devis ministériels des programmes ne sont pas une entrave majeure à l'insertion d'apprentissages relevant d'une formation internationalisée. Ainsi, la plupart des participants arrivent, à même les devis existants, à intégrer une perspective internationale dans le programme et à actualiser celui-ci en fonction de l'évolution du marché du travail. De même, certaines équipes-programmes parviennent à traduire une compétence prescrite formulée dans des termes génériques pour tenir compte de la réalité professionnelle de leurs diplômés. Cela dit, certains participants ont soutenu que les libellés ministériels sont problématiques et qu'il ne devrait pas relever des enseignants et des directions de trouver des avenues permettant d'offrir une formation internationalisée.

4.2 LES PROFILS DE PROGRAMMES À TENEUR INTERNATIONALE

Si l'intégration d'une dimension internationale dans les programmes d'études collégiales ne constitue pas actuellement une préoccupation explicite du Ministère, le Conseil constate qu'un grand nombre d'établissements d'enseignement collégial offrent des programmes de formation, surtout en sciences humaines, auxquels on juxtapose un « profil » à teneur internationale (*Citoyen du monde*, *Enjeux internationaux*, *Le monde et ses défis*, *Société et monde*, *Terre et monde*, *Exploration internationale*, *Études internationales*, *Gestion internationale*, etc.).

La création de profils ne relève pas du MESRST. Elle est du ressort de chaque établissement en vertu de critères internes. Ces profils ne conduisent à aucune mention sur le bulletin ou sur le diplôme d'études collégiales (DEC). Ils ne sont pas, non plus, préalables à l'admission universitaire. Par conséquent, ils ne sont pas comparables d'un établissement à l'autre.

Une comparaison des guides *Choisir 2002* et *Choisir 2011*[14] montre que le nombre de profils à teneur internationale a plus que quadruplé en 10 ans au sein du programme de sciences humaines, passant de 6 en 2002 à 26 en 2011 (encadré 1.4). En 2002, 28 collèges offraient au moins un de ces profils, tandis qu'en 2011, c'était le cas de 45 collèges. Certains collèges offrent maintenant jusqu'à trois profils à teneur internationale à l'intérieur du programme de sciences humaines[15].

ENCADRÉ 1.4 Évolution de l'offre de profils de sciences humaines à teneur internationale

	Le Guide Choisir 2002	*Le Guide Choisir 2011*
1	Profil *International*	Profil *Administration et actualité internationale*
2	Profil *Monde*	Profil *Administration et mondialisation*
3	Profil *Asie et son aire d'influence*	Profil *Citoyen du monde*
4	Profil *Société et monde*	Profil *Cultures, droits et mondialisation*
5	Profil *International-interculturel*	Profil *Économie-monde*
6	Profil *Méditerranée, espaces et histoires*	Profil *Enjeux et défis mondiaux*
7		Profil *Enjeux internationaux*
8		Profil *Études internationales*
9		Profil *Exploration internationale*
10		Profil *Gestion internationale*
11		Profil *Individu et mondialisation*
12		Profil *International*
13		Profil *Le monde et ses défis*
14		Profil *Méditerranée, espaces et histoires*
15		Profil *Monde – Relations internationales*
16		Profil *Monde*
17		Profil *Monde et citoyenneté*
18		Profil *Monde et cultures*
19		Profil *Monde et société*
20		Profil *Monde… expériences*
21		Profil *Ouverture sur le monde*
22		Profil *Perspectives internationales*
23		Profil *Regard sur le monde*
24		Profil *Société et monde*
25		Profil *Terre et monde*
26		Profil *Vision monde*

Sources : *Le Guide 2002-2003 Choisir secondaire, collégial : tous les programmes et les établissements d'enseignement secondaire professionnel et collégial technique*, Septembre Éditeur (2002) et *Le Guide 2011 Choisir secondaire, collégial : tous les programmes d'enseignement secondaire professionnel et collégial*, Septembre Éditeur (2010).

14. Ce guide est, à la connaissance du Conseil, le répertoire le plus complet, destiné au grand public, des programmes de formation collégiale.

15. Certaines associations regroupées sous la Coalition pour l'histoire se montrent préoccupées par l'érosion possible de l'offre de cours qui portent sur le Québec. À l'enseignement collégial, cette érosion est notamment expliquée par l'appel de l'internationalisation de la formation. Le Conseil n'a pas procédé à une étude sur les conséquences de cet accroissement du nombre de profils internationaux sur l'offre de cours, notamment sur l'offre de cours portant particulièrement sur le Québec.

Les collèges déterminent les cours (activités d'apprentissage) qu'ils offrent dans plusieurs composantes des programmes d'études (voir l'annexe 4). Les profils de programmes constituent donc des propositions de cheminement scolaire qui demeurent souples. En effet, les étudiants peuvent, par leurs choix de cours à chacune des sessions, « sortir » de la grille préconisée par le collège dans un profil donné. Les données ministérielles ne permettent pas de comptabiliser les étudiants inscrits à ces profils, car, officiellement, les étudiants sont inscrits au programme et développent les mêmes compétences, quel que soit le profil.

Ce que les acteurs du réseau collégial ont dit à propos des profils de programmes et de l'équilibre international-national

D'abord, les participants aux groupes de discussion ne faisaient pas spontanément le lien entre l'internationalisation de la formation (IdF) et les profils de programmes internationalisés. Ainsi, la majorité des participants n'a pas signalé que les profils de programmes étaient un moyen d'internationalisation de la formation.

Deuxièmement, les enseignants rencontrés ont rapporté une contradiction apparente entre l'intérêt des étudiants pour un séjour de mobilité ou pour des cours avec une thématique internationale et leur intérêt pour un programme avec un profil de programme internationalisé. En effet, plusieurs participants ont indiqué une certaine incohérence entre le discours des étudiants et leur choix effectif de profil de programme : on a rapporté éprouver des difficultés à recruter des étudiants dans certains profils de programmes à teneur internationale en dépit de l'intérêt spontané manifesté à leur endroit.

Finalement, questionnés au sujet de l'équilibre entre la perspective internationale et les particularités nationales dans les programmes d'études, la quasi-totalité des participants ont dit ne pas y déceler d'enjeu significatif.

Ainsi, les groupes de discussion tenus n'ont révélé aucune crainte de déséquilibre entre la perspective internationale et les particularités nationales des programmes de formation, et cela, bien que cette crainte soit présente chez certains acteurs dans le réseau collégial (Laporte et D'Arcy, 2010). De plus, le Conseil n'a pas cherché à valider par ses travaux le fait que la croissance de profils internationaux dans les programmes d'études était directement corrélée à une diminution de l'offre de cours portant sur le Québec. Une crainte d'homogénéisation des curriculums n'est cependant pas le propre du Québec : elle s'inscrit parmi les réserves formulées à l'égard de l'internationalisation sur la scène internationale (Altbach et Knight, 2007; Association internationale des universités, 2012). Le Conseil invite donc les établissements à atténuer les effets potentiellement indésirables de l'internationalisation de la formation. À cet égard, il souhaite réaffirmer que celle-ci ne doit pas conduire à l'homogénéisation culturelle, mais plutôt à la mise en valeur de la diversité culturelle et linguistique.

4.3 LE BACCALAURÉAT INTERNATIONAL

Au Québec, à l'enseignement collégial, il existe trois programmes de baccalauréat international : 1) *Sciences de la nature*, 2) *Sciences humaines* et 3) *Arts et lettres*[16]. Depuis 1993, le diplôme du baccalauréat international (BI) est reconnu comme l'équivalent du diplôme d'études collégiales (DEC). L'étudiant qui obtient le BI et qui réussit l'épreuve uniforme de langue se voit donc automatiquement décerner un DEC.

L'année 2000 a marqué un sommet quant à l'offre, dans le réseau collégial, de programmes de BI. À ce moment, 10 établissements offraient les programmes BI *Sciences de la nature* et BI *Sciences humaines* et 2 offraient le programme BI *Arts et lettres*. En 2010, seuls 5 établissements offraient un ou plusieurs programmes de BI. Parmi ces collèges, tous offraient le BI *Sciences de la nature*, 3 offraient

16. L'Organisation du baccalauréat international (BI) compte trois programmes scolaires internationaux qui peuvent se conjuguer avec les programmes scolaires nationaux. Elle les met à la disposition des établissements d'enseignement. Il existe un programme à l'enseignement primaire, un à l'enseignement secondaire et un autre à l'enseignement collégial destiné aux étudiants de 16 à 19 ans. La dénomination officielle de celui-ci est le Programme du diplôme. Cependant, dans le langage courant, au Québec, il est fréquent de le désigner sous l'appellation du BI, le baccalauréat international.

le BI *Sciences humaines* et aucun n'offrait le BI *Arts et lettres*[17]. Comme l'illustre le tableau 1.1, c'est dans la deuxième moitié des années 1990 que le nombre de nouveaux inscrits aux programmes préuniversitaires de BI a été le plus important. En 2010, seuls 269 étudiants étaient inscrits à l'un ou l'autre des programmes menant à un BI.

ENCADRÉ 1.5 Qu'est-ce que le BI?

Institué en 1968, le baccalauréat international (BI) est l'un des premiers outils visant à faciliter la circulation des étudiants entre les systèmes d'enseignement nationaux. Le BI était à l'origine un programme d'études préuniversitaires aux standards internationaux destiné aux étudiants suivant des cours dans des écoles du monde entier, notamment les enfants du personnel diplomatique. Le BI visait à simplifier l'accès aux études universitaires pour ces étudiants. D'abord offert par des écoles internationales privées, il s'est par la suite répandu à l'intérieur des systèmes d'éducation nationaux, accélérant ainsi la reconnaissance du diplôme par les universités (Baccalauréat international, 2013).

L'intérêt du BI repose, entre autres, sur sa reconnaissance par de nombreuses universités à travers le monde. Cette reconnaissance est fondée sur un programme d'études défini par des standards internationaux (le Programme du diplôme), sur des mécanismes internes et externes d'évaluation des étudiants, ainsi que sur des procédures d'accréditation et d'assurance qualité garantissant la capacité des établissements à offrir le programme du BI selon les exigences de l'Organisation du baccalauréat international (OBI).

La reconnaissance du BI facilite la mobilité internationale des finissants qui s'orientent vers des études universitaires. À cet égard, en 2011, plus de 22 % des demandes d'admission des finissants canadiens du BI ont été faites auprès d'universités situées à l'extérieur du Canada (Baccalauréat international, 2012)[18].

TABLEAU 1.1 Nombre de nouveaux inscrits au collégial à un programme préuniversitaire avec un cheminement de BI, trimestre d'automne, de 1994 à 2010

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Nombre de nouveaux inscrits*	183	420	580	535	501	437	395	360	376	368	323	346	341	349	266	278	269	**6 327**

Source : MELS, CHESCO (2011). Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation.

* Les nouveaux inscrits au collégial sont des étudiants pour qui on ne trouve aucune inscription au collégial antérieure au trimestre indiqué.

17. Il s'agit de nombres relativement peu élevés lorsque l'on situe ces données en perspective avec l'offre canadienne. En effet, au Canada, 148 établissements offrent le BI dont 55 en Ontario (le Programme du diplôme) (Baccalauréat international, 2013).

18. L'*Enquête sur l'orientation des diplômés du baccalauréat international* de 2012 ne comprenait toutefois pas d'établissements québécois (Baccalauréat international, 2012).

5 LE SOUTIEN GOUVERNEMENTAL À LA MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS INSCRITS DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Tout comme dans les écrits consultés, le Conseil aborde les séjours de mobilité comme un moyen d'internationaliser la formation. Au Québec, à l'enseignement collégial, le terme *mobilité* évoque le plus souvent la mobilité sortante des étudiants. L'usage qui en est fait dans le réseau collégial est donc singulier, car, dans les écrits internationaux et à l'enseignement universitaire, le terme *mobilité* renvoie habituellement à la mobilité entrante et sortante[19].

Le soutien gouvernemental à la mobilité des étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement collégial transite principalement par deux canaux :

1. Les Offices jeunesse internationaux du Québec (LOJIQ), dont le mandat dépasse le soutien aux étudiants de l'enseignement collégial;
2. Les programmes financés par le MESRST, dont certains sont gérés par les organismes du réseau (Cégep international et l'Association des collèges privés du Québec [ACPQ]) et un autre, par LOJIQ[20].

5.1 LA MOBILITÉ SOUTENUE PAR LOJIQ[21]

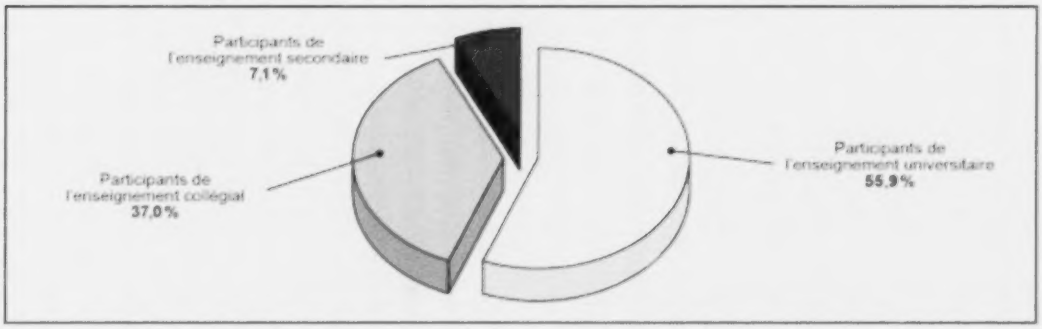
Le Conseil souhaitait caractériser le type de séjours de mobilité qui se déroule à l'enseignement collégial, qui bénéficie d'un financement public. À cet effet, les données compilées par LOJIQ témoignent d'une des formes de soutien gouvernemental dont peuvent bénéficier les étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement collégial lorsqu'ils prennent part à un séjour de mobilité[22].

La proportion des étudiants de l'enseignement collégial parmi l'ensemble des étudiants qui bénéficient du soutien de LOJIQ

Comme l'illustre la figure 1.1, plus d'un participant sur trois ayant bénéficié de programmes de mobilité étudiante de LOJIQ vient de l'enseignement collégial (37,0 %). Une proportion de 55,9 % des participants sont issus de l'enseignement universitaire et 7,1 %, de l'enseignement secondaire.

19. Cégep international définit la mobilité comme suit : « La mobilité étudiante comprend les stages et les études, crédités ou non, réalisés à l'extérieur du Québec. Il existe différentes formules de séjours dans d'autres pays [...] » (Cégep international, 2010, 3).
20. Le Conseil obtient ainsi un portrait partiel de l'ensemble des séjours de mobilité effectués par les étudiants du collégial dans le cadre de leur programme d'études. Toutefois, ces données présentent l'avantage de reposer sur des sources validées et fiables qui permettent de saisir les particularités des séjours de mobilité effectués à l'enseignement collégial. Le Conseil a fait le choix de ne pas inclure le Programme d'échanges et de séjours linguistiques à l'extérieur du Québec, car il inclut les séjours effectués au Canada.
21. Les offices jeunesse sont regroupés depuis 2007 sous l'appellation LOJIQ.
22. Les données complètes peuvent être consultées dans le document *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires*, (http://www.cse.gouv.qc.ca/internationalisation_formations_collegiales_donnees_complementaires).

FIGURE 1.1 Répartition des participants aux programmes LOJIQ, par ordre d'enseignement, de 2001 à 2010

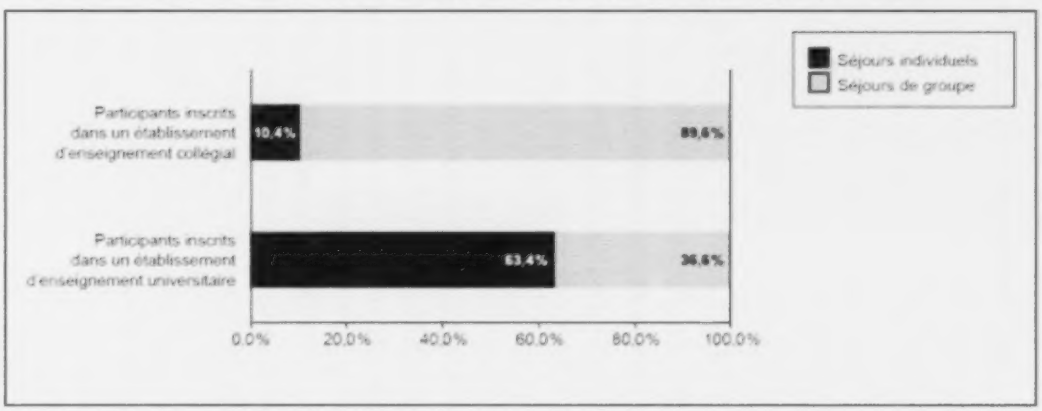


Source et notes : Voir l'annexe 5, tableau A.1.

Le type de séjour (individuel ou de groupe)

La mobilité soutenue par Les Offices jeunesse internationaux du Québec à l'enseignement collégial présente la particularité de se dérouler sous la forme de séjours de groupe. En effet, c'est le cas de près de 90 % des séjours de mobilité auxquels les étudiants de l'enseignement collégial ont pris part (figure 1.2)[23]. La comparaison avec les participants en provenance d'un établissement d'enseignement universitaire est éloquente : à l'enseignement universitaire, seulement 36,6 % des séjours sont effectués en groupe, la majorité étant plutôt des séjours individuels (63,4 %) (figure 1.2). La dominance des séjours de groupe chez les participants inscrits dans un établissement d'enseignement collégial peut être attribuable à leur âge ainsi qu'au type d'activités qu'ils effectuent.

FIGURE 1.2 Répartition des participants aux programmes LOJIQ, selon le type de séjour, 2007-2010



Source et notes : Voir l'annexe 5, tableaux A.2 et A.3.

23. Il convient toutefois de préciser qu'en vertu d'ententes interétablissements, il est fréquent qu'un groupe d'étudiants du collégial effectuent, à un même moment, un stage en milieu de travail. Toutefois, une fois à destination, les stages sont faits individuellement. Cette double modalité pourrait contribuer à une surreprésentation de la part des séjours de groupe.

Le type d'activités effectuées par les participants de l'enseignement collégial[24]

Pendant la période de référence, différents types d'activités étaient privilégiées par les orientations et les programmes de chacun des offices jeunesse. Ainsi, l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ) disposait d'un programme particulier permettant de soutenir les stages en milieu de travail en France, qui se déroulaient dans le cadre d'ententes officielles entre un établissement d'enseignement du Québec et un partenaire français. L'Office Québec-Wallonie-Bruxelles pour la jeunesse (OQWBJ) favorisait les projets relevant de l'éducation informelle, souvent développés par les jeunes eux-mêmes et qui ne constituaient ni une session d'études ni un stage en milieu de travail. L'Office Québec-Amériques pour la jeunesse (OQAJ) favorisait des projets variés démontrant une pertinence pédagogique, c'est-à-dire qui présentaient un lien fort avec le programme d'études de l'étudiant. Par conséquent, ce sont les séjours d'intégration des acquis et les activités synthèses de programmes qui ont été les plus financés par l'OQAJ[25].

Parmi l'ensemble des séjours de mobilité effectués par les étudiants de l'enseignement collégial avec le soutien de LOJIQ, les stages, les séjours d'intégration des acquis, les activités synthèses de programmes et les activités variées ont été des formules nettement privilégiées par rapport à la poursuite d'études.

5.2 LA MOBILITÉ SOUTENUE PAR LE MESRST

Le soutien aux séjours de mobilité est un levier préconisé par le gouvernement du Québec pour soutenir l'internationalisation de la formation (IdF). Dès 2002, dans la stratégie gouvernementale *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation… Une stratégie mutuellement avantageuse*, le Ministère souscrit à la réalisation de séjours de mobilité par les étudiants et le personnel des établissements d'enseignement (MEQ, 2002). Puis, à partir de 2007-2008, dans la foulée du réinvestissement du gouvernement fédéral en enseignement supérieur, il élabore et bonifie des mesures destinées à la mobilité des étudiants et des enseignants des collèges[26]. Trois de ces programmes sont gérés par des regroupements de collèges[27], soit :

- le Programme de bourses pour de courts séjours à l'extérieur du Québec (PBCSE);
- le Programme de soutien aux échanges internationaux en formation artistique et culturelle;
- le Programme de bourses pour des séjours en partenariat avec les universités technologiques au Mexique.

Dans la même période, le financement accordé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) aux Offices jeunesse internationaux du Québec est accru pour permettre à un étudiant de poursuivre des études ou un stage à unité en Belgique, dans les Amériques ou en Asie, tout en restant lié à son établissement d'enseignement collégial au Québec[28].

5.3 LE SOUTIEN AUX PARTENARIATS INSTITUTIONNELS

Dans les dernières années, le gouvernement du Québec a apporté son soutien financier à la mobilité étudiante. Toutefois, un mouvement inverse peut être observé en ce qui concerne le soutien aux partenariats internationaux des établissements. En effet, le Programme pour l'internationalisation de

---

24. Comme le type d'activités soutenues par chacun des offices était, pendant cette période de référence, fonction de ses programmes et de ses orientations, le Conseil a choisi de maintenir les données propres à chaque office sans les consolider. Cependant, à partir de 2012, LOJIQ a procédé à une refonte et a harmonisé les pratiques qui étaient jusque-là propres à chacun des offices jeunesse. Ces restructurations ne sont pas reflétées dans les données ci-jointes.

25. Pour les données complètes sur ce sujet, consultez le document *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires*, (http://www.cse.gouv.qc.ca/internationalisation_formations_collegiales_donnees_complementaires).

26. Il ne sera pas question de manière détaillée du Programme de soutien à la mobilité enseignante, géré par Cégep international, car le propos de cet ouvrage concerne les programmes de mobilité étudiante.

27. Pour des précisions sur la nature de ces programmes ou pour obtenir la répartition des sommes entre les réseaux public et privé du collégial, consultez l'annexe 6.

28. Il était déjà possible pour les étudiants du collégial de poursuivre des études ou un stage à unité en France.

l'éducation québécoise (PIEQ), volet II, n'a pas été pourvu de fonds en 2011. Or, ce programme, depuis sa création, octroyait aux établissements d'enseignement du Québec qui répondaient aux critères établis des moyens financiers pour leur permettre de conclure des partenariats à l'extérieur des frontières. Concrètement, le PIEQ permettait, entre autres, aux collèges :

- de faire la promotion de l'offre de programmes à l'étranger auprès d'étudiants internationaux, d'États ou de décideurs;
- d'accueillir, au Québec, des missions ou des délégations étrangères;
- de réaliser des projets spéciaux.

Par conséquent, les établissements ne disposent plus d'un programme de financement public leur permettant de rencontrer d'éventuels partenaires étrangers. Ainsi, que ce soit pour faire connaître les formations du Québec sur la scène internationale ou faciliter l'insertion de séjours de mobilité dans les programmes d'études des étudiants d'ici, les collèges doivent assumer les frais engagés.

Ce que les acteurs du réseau collégial ont dit à propos de l'importance des partenariats et de l'appui gouvernemental

L'importance des partenariats établis entre les établissements d'enseignement du Québec et d'autres instances (établissements d'enseignement étrangers, gouvernements étrangers, entreprises ou organismes communautaires) a été relevée dans les deux séries de groupes de discussion menées par le Conseil.

Ainsi, le rôle stratégique du PIEQ a été soulevé à de nombreuses reprises. Pour plusieurs, ce programme a valeur de symbole parce qu'il s'agit du premier programme gouvernemental qui ait financièrement soutenu certaines activités internationales mises en place par des collèges. Bon nombre de personnes voyaient dans le fait qu'il n'ait pas été pourvu de fonds à partir de 2011 une incohérence par rapport à la volonté du gouvernement du Québec d'internationaliser l'éducation québécoise. À ce sujet, plusieurs participants ont noté que les orientations énoncées dans la Stratégie d'internationalisation de l'éducation québécoise, publiée en 2002, puis réaffirmées dans la politique internationale de 2006 peuvent difficilement être mises en œuvre si aucun financement n'y est assorti.

La plupart des enseignants ont signalé l'importance de sceller des partenariats protocolaires entre leur établissement et les organismes qui les accueillent à l'étranger. En l'absence de cette officialisation, c'est la pérennité du partenariat qu'ils jugent fragilisée. De plus, ils croient que des partenariats mieux établis faciliteraient la maximisation des retombées pour leur collège et pour les étudiants du Québec.

Les participants aux groupes de discussion ont déploré, de façon unanime, que le gouvernement n'ait pas défendu les collèges sur la place publique lorsque les dépenses engagées pour des déplacements internationaux, requis pour la négociation de partenariats ou le recrutement d'étudiants internationaux, ont été remises en question. Ils ont appelé à une réaffirmation de la légitimité, par les pouvoirs publics, des activités internationales des collèges et à un cautionnement des actions menées en conformité avec les orientations gouvernementales et les règles en vigueur.

Le Conseil constate donc la dissociation qu'a opérée le gouvernement du Québec entre la mobilité étudiante et les partenariats institutionnels. Or, pareille dissociation ne semble pas être une tendance lourde à l'extérieur du Québec. Au contraire, certaines initiatives, gouvernementales ou associatives, visent à consolider les possibilités de mobilité pour les étudiants qui poursuivent des formations de type collégial en misant sur des partenariats institutionnels durables. Trois exemples, choisis parmi les sites d'études retenus par le Conseil, illustrent comment la mobilité étudiante et les partenariats institutionnels vont souvent de pair, y compris pour les études qui correspondent à l'enseignement collégial.

- En Australie, le gouvernement offre un soutien financier aux établissements pour faciliter la création de liens avec des partenaires étrangers (Bhandaru, Belyavina et Gutierrez [dir.], 2011). De plus, il gère le site Web, *Study Overseas*, qui met à leur disposition une trousse d'outils portant sur des thèmes apparentés aux partenariats institutionnels de mobilité. Ce site Web permet également le partage des meilleures pratiques en matière de mobilité étudiante et

recense des possibilités de séjours qui s'offrent aux étudiants australiens à travers le monde (www.studyoverseas.gov.au).

- En France, la plupart des séjours de mobilité des étudiants se déroulent par l'entremise du programme European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS). Ce programme phare de mobilité étudiante de l'Union européenne est fondé sur des accords interétablissements (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/erasmus_fr.htm). Il permet la poursuite d'études dans tous les établissements d'enseignement supérieur et des stages en entreprise, y compris les établissements qui décernent des diplômes équivalents à ceux de l'enseignement collégial (brevet de technicien supérieur [BTS] et diplôme universitaire de technologie [DUT]).
- En Ontario, l'organisme Colleges Ontario[29] mise sur la mobilité des diplômés des collèges. Ainsi, en vertu d'une entente qu'il a signée avec les Institutes of Technology Ireland, les diplômés de collèges ontariens se voient décerner, au terme de deux ans d'études supplémentaires, un diplôme universitaire irlandais avec distinction (*honours programs*). L'entente couvre actuellement plusieurs domaines d'études et prévoit s'étendre à d'autres secteurs. Les étudiants qui effectuent un séjour dans le cadre de cette entente bénéficient de droits de scolarité préférentiels. L'entente est réciproque et permet aux étudiants irlandais de poursuivre leurs études dans un collège ontarien (http://www.ioti.ie/images/uploads/IOTI%20CO%20flyer%20aw.pdf).

Dans la perspective où le Conseil considère que les séjours de mobilité offerts par les établissements d'enseignement doivent comporter une valeur ajoutée sur le plan pédagogique, la solidité des partenariats internationaux des collèges du Québec constitue l'un des moyens qu'il privilégie en vue de renforcer la crédibilité et la distinction des séjours.

6 LES SÉJOURS DE MOBILITÉ À L'ÉTRANGER : VERS UNE VÉRITABLE INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Jusqu'à tout récemment, il était régulièrement présumé que tout séjour de mobilité, quelles qu'en soient les modalités, était une condition suffisante pour que soit développée la sensibilité culturelle de l'étudiant (Vande Berg, 2007). Or, le Conseil a observé l'apparition d'un nouveau courant de pensée qui remet au jeu cet automatisme.

6.1 LES RETOMBÉES GÉNÉRIQUES ET PÉDAGOGIQUES DES SÉJOURS DE MOBILITÉ

Plusieurs recherches portent sur les retombées des séjours de mobilité. Lorsque le Conseil a soupesé les résultats de ces recherches, il a distingué les retombées génériques, qui sont rapportées pour tous les types de séjours, et les retombées pédagogiques, obtenues lors d'un séjour de mobilité lié au programme d'études. Or, les travaux qui portent sur les retombées pédagogiques des séjours de mobilité sont nettement moins nombreux que ceux qui portent sur les retombées génériques.

- Dans le cas des retombées génériques, la mesure couvre le plus souvent le développement d'habiletés linguistiques, le développement de la sensibilité interculturelle, le développement d'une perspective globale et, finalement, l'obtention de retombées professionnelles.
- Les retombées pédagogiques concernent le développement intellectuel des étudiants, l'amélioration de leurs connaissances et le développement de leurs compétences.

Fort de cette distinction, le Conseil n'a pas repéré d'indicateurs permettant de rendre compte de façon fiable et objective des retombées pédagogiques. Or, ces retombées sont des attentes caractéristiques d'un type de séjours de mobilité effectués à l'enseignement collégial, soit la mobilité liée au programme d'études. De plus, elles s'inscrivent légitimement dans le nouveau paradigme qui pointe dans ce domaine, soit la nécessité de formaliser les séjours de mobilité du point de vue

29. L'organisme représente les 24 collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario.

pédagogique. Ce faisant, le Conseil ne présume pas que les retombées génériques sont insatisfaisantes ou qu'elles ne sont pas cumulables avec la mobilité liée au programme d'études. Le Conseil a plutôt constaté que les objets de mesure varient et il a privilégié les retombées de nature pédagogique comme étant distinctives pour les établissements d'enseignement supérieur.

Les séjours de mobilité liés à un programme d'études : les retombées pédagogiques constatées dans le réseau collégial

Pour la grande majorité des enseignants rencontrés, le séjour de mobilité à l'étranger constitue une méthode pédagogique offrant l'avantage de placer les étudiants dans des « contextes d'apprentissage limites ». Ainsi, la plupart des enseignants cherchent le développement des compétences régulières d'un cours donné dans un contexte pédagogique qui leur semble un « terreau d'apprentissage exceptionnel ». Ils considèrent que le séjour de mobilité permet à l'étudiant de se dépasser, d'aller au-delà de ce que l'apprentissage en classe permet habituellement. Par conséquent, dans le cas des séjours de mobilité liés au programme d'études, les finalités concernent, au premier chef, le développement de compétences propres au cours dans un contexte dynamique et intégrateur.

De plus, les participants aux groupes de discussion ont rapporté que les séjours de mobilité comportent des retombées manifestes, complexes et profondes, notamment sur le plan de la réussite scolaire, de la persévérance scolaire, de l'orientation scolaire et professionnelle et du développement des aptitudes personnelles (maturité, empathie, partage, don de soi, sens de l'initiative, sens des responsabilités).

Cependant, l'opportunité d'une mesure de ces retombées suscitait un malaise chez la plupart des participants. D'une part, on a fait valoir que la nature des objectifs poursuivis par les séjours de mobilité, pour la plupart liés au développement de compétences spécifiques d'un cours, invitait à recourir à l'évaluation ordinaire de ce cours pour mesurer les retombées des séjours. D'autre part, les participants ont insisté, de façon unanime, sur l'existence de retombées évidentes, mais complexes et profondes, chez les étudiants et, de là, difficiles à mesurer.

Par conséquent, il semble que, sur la scène internationale, les retombées pédagogiques aient moins fait l'objet de travaux de recherche. Au Québec, les particpants aux groupe de discussion ont indiqué rechercher pareilles retombées sans en faire une évaluation systématique. Certes, le Conseil constate que la mesure des retombées des séjours de mobilité suscite la crainte que l'opération ne dilue la richesse dans laquelle les séjours se déroulent et en amoindrisse l'importance pour les étudiants qui y ont participé. Néanmoins, il paraît au Conseil qu'il s'agit d'une étape importante pour assurer la filiation entre les séjours de mobilité et les programmes d'études.

6.2 L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE POUR MAXIMISER LES RETOMBÉES DES SÉJOURS DE MOBILITÉ

Plusieurs auteurs ont mis à nu et remis en question le présupposé traditionnel selon lequel l'immersion dans une culture différente est une condition suffisante au développement de compétences et d'aptitudes particulières chez les étudiants (Engle et Engle, 2004; McKeown, 2009; Norris et Dwyer, 2005; Rundstrom Williams, 2005; Vande Berg, Connor-Linton et Paige, 2009). Ainsi, le postulat qui émerge dans les écrits est que l'intervention pédagogique influence significativement les apprentissages des étudiants qui participent à un séjour de mobilité. Les travaux du Conseil ont démontré que cette intervention pédagogique comporte deux aspects :

- L'importance de l'accompagnement des étudiants en amont du séjour, au cours du séjour et au retour de celui-ci, documentée dans les écrits sur le sujet;
- L'importance de la prise en charge pédagogique au sein des établissements, révélée par les pratiques des collèges.

6.2.1 L'accompagnement des étudiants

Le Conseil a relevé dans les écrits consultés que l'accompagnement des étudiants aux différentes étapes du séjour de mobilité était présenté comme une modalité du séjour susceptible d'en maximiser les retombées.

- En amont du séjour de mobilité, on suggère de préparer les étudiants en les orientant vers le type de séjour qui correspond à leurs attentes (Medina-Lopez-Portillo, 2004; Vande Berg, Connor-Linton et Paige, 2009). On insiste également sur l'importance d'une planification minutieuse du séjour, particulièrement s'il est de courte durée (moins de six semaines) (Dwyer, 2004).
- D'après certains auteurs, au cours du séjour de mobilité, l'accompagnement des étudiants permet de les extraire de leur zone de confort tout en facilitant l'atteinte d'apprentissages significatifs (Engle et Engle, 2004; McKeown, 2009; Ogden, 2011; Vande Berg, Connor-Linton et Paige, 2009). De plus, les écrits insistent sur l'importance de formaliser les apprentissages par la mise en place de mécanismes de rétroaction et d'intégration. Ainsi, ils suggèrent d'inviter l'étudiant à réfléchir à son expérience de façon globale tout en fixant les paramètres de cette réflexion, de sorte qu'elle soit critique, constructive et créatrice (Braskamp, Braskamp et Merrill, 2009; McKeown, 2009).
- Finalement, on propose d'envisager les apprentissages des étudiants dans une perspective à moyen ou à long terme et de leur offrir un encadrement, au retour, qui s'étende au-delà de la durée prescrite du séjour de mobilité (Rexeisen, Anderson, Lawton et autres, 2008). En effet, pour certains auteurs, une partie des apprentissages est différée lors de la réintégration de l'étudiant dans sa propre société.

Les pratiques des collèges en matière d'accompagnement des étudiants

Tout au long des entretiens qu'il a menés, le Conseil a constaté que les séjours de mobilité liés aux programmes d'études incluaient des formes variées d'accompagnement des étudiants.

La préparation de l'étudiant

La préparation pédagogique : La plupart des séjours sont consécutifs soit à une partie d'un cours, soit à un cours complet, soit à un programme entier (dans le cas d'une démarche d'intégration des acquis ou de projets liés à la réalisation de l'épreuve synthèse de programme à l'étranger). Ainsi, le cheminement pédagogique préalable au cours constitue, en lui-même, une préparation au séjour. Outre cette imbrication dans la séquence des apprentissages, certains séjours exigent un niveau préétabli de compétence en langue seconde ou étrangère.

La préparation culturelle : Le plus souvent, la préparation comprend une formation visant à développer la sensibilité culturelle des étudiants pour leur permettre d'interagir conformément aux codes culturels propres au pays où ils se rendront. Dans ce volet, on aborde souvent le choc culturel auquel l'étudiant risque de devoir faire face.

Les activités de financement : Les activités de financement présentent l'avantage de tisser des liens entre les étudiants du groupe, créant entre eux un filet de solidarité qui peut être déployé par la suite pendant le séjour.

L'accompagnement de l'étudiant pendant le séjour

D'après les participants aux groupes de discussion, l'accompagnement des étudiants ou des groupes d'étudiants pendant le séjour permet d'assurer l'intégration des apprentissages, le transfert de ceux-ci et la réflexion sur soi-même.

L'accompagnement au retour du séjour

De nombreux enseignants ont témoigné que, selon eux, une partie des apprentissages des étudiants qui ont participé à un séjour de mobilité est différée à leur retour. Certains participants ont également mentionné l'importance de forcer l'étudiant à réfléchir sur ses apprentissages au moyen d'une rédaction formelle qui peut prendre différentes formes (rapport de stage, bilan, épreuve synthèse de programme).

Les pratiques qui ont été partagées par les enseignants des collèges démontrent que, de façon intuitive, ils valorisent l'accompagnement des étudiants avant, pendant et après le séjour de mobilité et qu'ils y voient l'une des conditions qui permettent de maximiser les retombées de ce séjour.

6.2.2 La prise en charge pédagogique dans les collèges

Comme il a été mentionné précédemment, le type de séjour de mobilité effectué par les étudiants à l'enseignement collégial est unique : une mobilité souvent en groupe, dans le cadre d'un programme de formation et régulièrement sous la supervision d'un enseignant[30]. Ainsi, la prise en charge pédagogique que le Conseil a constatée dans les collèges n'a pas son pendant dans les écrits sur le sujet. Les collèges ont donc développé des façons de faire propres qui sont peu documentées et qui ne sont pas répandues uniformément entre les programmes d'un même établissement ou entre les établissements.

La force de la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité des collèges

Trois types de prise en charge pédagogique ont été présentés au Conseil par les acteurs du réseau collégial :

1. La procédure d'approbation impliquant les instances du collège

Dans des formes diverses, la plupart des enseignants soumettent leur projet de séjour de mobilité aux instances du collège. Cette procédure implique plusieurs acteurs : l'équipe-programme, les personnes affectées à la mobilité internationale dans le collège, la direction des études ou la direction générale. Plusieurs combinaisons ont été évoquées, oscillant, selon les établissements, d'une concertation minimale à une évaluation formelle des projets de séjours.

2. Les liens établis entre le séjour de mobilité et le programme d'études

Les participants ont décrit au Conseil les rapports qui existent entre le séjour de mobilité et le programme d'études. Ainsi, trois situations différentes sont possibles. Le séjour de mobilité :

- est une méthode pédagogique alternative utilisée dans le cours;
- est la méthode pédagogique principale et obligatoire du cours ou
- est partie intégrante du programme d'études.

3. La recherche d'adéquation entre les objectifs pédagogiques et les possibilités offertes par le séjour

Finalement, la majorité des enseignants rencontrés cherchent à assurer l'adéquation entre les objectifs pédagogiques poursuivis et les possibilités offertes par le séjour. Lors de la conception de celui-ci, l'enseignant procède à une exploration préalable des possibilités pédagogiques offertes par un lieu donné. En fait, il cherche un partenaire étranger qui partage ses propres visées d'un éventuel séjour et qui se montre ouvert à mettre à la disposition des étudiants les ressources dont il dispose (contacts, logistique, hébergement, encadrement sur place, ouverture à la communauté d'accueil, etc.). Dans le cas particulier des stages, l'enseignant s'assure que les compétences et l'intérêt des stagiaires correspondent à l'offre de stages et que l'encadrement nécessaire pourra être offert à l'étranger grâce à des partenariats aux modalités diverses.

À la suite du séjour de mobilité, l'enseignant procède à l'évaluation de la qualité des rapports entretenus avec les différents partenaires, y compris les milieux de stage. Il tente de maintenir les partenariats dont les retombées pédagogiques se sont avérées favorables, notamment en portant attention au protocole et à la réciprocité. Dans certains cas, de concert avec la direction du collège, il scelle des partenariats au moyen d'ententes officielles.

30. À cet égard, les données provenant de LOJIQ et colligées par le Conseil suggèrent que la mobilité à l'enseignement collégial se distingue significativement de celle qu'on trouve à l'enseignement universitaire.

6.3 LES DIFFICULTÉS LIÉES À LA CONCEPTION DES SÉJOURS DE MOBILITÉ COMME MÉTHODE D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Les écrits consultés par le Conseil ne relevaient pas les difficultés associées à la conception des séjours de mobilité comme méthode d'intervention pédagogique. Aussi le Conseil croit-il opportun de rappeler celles qui ont été soulevées par les participants aux groupes de discussion pour ce qui est de l'accompagnement des étudiants et du processus de prise en charge pédagogique au sein de l'établissement.

Les difficultés liées à la conception des séjours de mobilité comme méthode d'intervention pédagogique selon les acteurs du réseau collégial

Dans les collèges de l'échantillon, la quasi-majorité des participants abordaient les séjours de mobilité comme une méthode d'intervention pédagogique. Par conséquent, les personnes rencontrées assuraient l'accompagnement des étudiants et une prise en charge pédagogique du séjour. Ce faisant, elles ont dit éprouver certaines difficultés.

La reconnaissance et le soutien du rôle des enseignants

La principale difficulté mentionnée est la somme de travail exigée des enseignants. Cette charge de travail comprend plusieurs volets. D'une part, les enseignants sont les premiers responsables de l'accompagnement des étudiants lors de la préparation, du déroulement et du suivi du séjour de mobilité. Ils assument également des fonctions clés dans la prise en charge pédagogique, notamment au regard de la conception du séjour. Finalement, il leur incombe fréquemment d'assurer l'accès des étudiants au séjour au coût le plus bas possible ainsi que de trouver les ressources financières nécessaires pour l'accompagnement qu'ils offrent aux étudiants à l'étranger.

Certains participants ont déploré le manque d'appui de leur collège pour le développement de partenariats à l'étranger. De leur point de vue, leur collège se montre peu enclin à institutionnaliser les partenariats (absence de lettres d'appui, absence de représentants de même niveau hiérarchique, non-respect du protocole), ce qui présente le risque de fragiliser, à long terme, les relations avec les partenaires.

Devant l'ampleur du travail requis et le soutien fragile dont ils bénéficient, les enseignants ont été nombreux, tout en étant fortement convaincus des retombées positives des séjours de mobilité, à s'interroger sur la possibilité de maintenir le *statu quo*.

La pérennité des séjours de mobilité

Les acteurs du milieu ont fréquemment évoqué la difficulté à assumer la pérennité des séjours de mobilité lorsque ceux-ci sont portés individuellement par les enseignants. De façon unanime, ils ont mentionné que cette pérennité n'est assurée que lorsque le programme ou le département soutient l'initiative et que plusieurs enseignants, alternativement, sont prêts à en assumer la responsabilité.

La place du séjour de mobilité dans le programme d'études

Selon les participants, il semble que la place de la formation générale dans l'offre de séjours de mobilité à l'étranger ne soit pas toujours aisée à définir. Quel devrait être le rôle des cours de formation générale en la matière? De plus, dans plusieurs programmes techniques, notamment dans le domaine de la santé, la charge des programmes est un frein structurel à l'offre de séjours de mobilité liés au programme d'études.

La comparabilité et la reconnaissance des formations

Certains participants ont exposé des difficultés d'arrimage entre les programmes de formation d'ici et d'ailleurs. Il semble que, pour certains programmes d'études, on éprouve des difficultés à trouver des programmes homologues en dehors du Québec (par exemple, les techniques d'intervention en loisirs ou les techniques de comptabilité et de gestion). Il s'avère alors difficile de répertorier des partenaires qui pourraient accueillir des étudiants québécois pour la poursuite d'études à l'étranger. Certains participants ont souligné qu'ils ne reçoivent aucun soutien en provenance du Ministère pour déterminer des programmes correspondant aux leurs.

De plus, des participants ont affirmé que le statut « collégial » des établissements constitue une difficulté sur la scène internationale. Il faut, selon eux, convaincre les partenaires de la valeur du diplôme d'études collégiales québécois, le terme *collégial* étant associé, dans plusieurs régions du monde, à l'éducation secondaire. Quelques participants ont indiqué que certains instituts universitaires de technologie (IUT) en France tendent à privilégier des partenariats avec des établissements d'enseignement universitaire plutôt qu'avec des établissements d'enseignement collégial, une préférence qui serait exacerbée notamment par l'adhésion des pays européens et de pays tiers au Processus de Bologne et par le virage entrepris vers une harmonisation des grades (licence-master-doctorat). Finalement, il semble que la démonstration du « niveau » auquel se situe l'enseignement collégial soit à refaire pour chacun des programmes, une

entente « entre établissements » ne parvenant pas à faire l'économie d'arrimages particuliers programme à programme. Néanmoins, la plupart des participants ont souligné qu'une fois la confiance établie, les partenaires apprécient la formation collégiale québécoise et ne soulèvent plus de question inhérente à sa reconnaissance.

L'équivalence des apprentissages effectués à l'étranger avec ceux faits au Québec

Pour d'autres enseignants, c'est la recherche d'une équivalence entre les apprentissages effectués à l'étranger et ceux faits au Québec qui pose problème. À cet égard, des participants ont déploré que leur établissement ait des exigences trop élevées quant à la similitude des activités menées à l'étranger avec celles ayant lieu ici. De leur point de vue, les attentes sont si élevées qu'il est pratiquement impossible de trouver une activité pédagogique qui réponde aux critères établis.

La reconnaissance des apprentissages effectués à l'étranger

Dans certains programmes techniques dont l'accès à la profession est réglementé par un ordre, on a exposé qu'il est difficile ou impossible d'allouer des unités pour des séjours effectués à l'étranger.

6.4 LE RÔLE DE L'OFFRE INSTITUTIONNELLE

Les écrits reconnaissent une valeur ajoutée à l'offre, par un établissement d'enseignement, de séjours de mobilité.

Ainsi, aux côtés des autres expériences de l'étudiant se déroulant à l'extérieur des frontières (voyage personnel, voyage familial, travail à l'étranger, etc.), l'offre scolaire de séjours de mobilité présente l'avantage d'une possibilité d'accès à l'ensemble des étudiants. Les séjours de mobilité qui sont offerts par un établissement d'enseignement permettent donc à ceux qui sont les plus éloignés des expériences de mobilité d'envisager l'option de séjourner à l'étranger (Garneau, 2007). Le capital spatial qui se crée dans le cadre d'une première expérience de mobilité internationale participe à la constitution d'un patrimoine. Par la suite, l'étudiant est mieux à même de se constituer, de façon autonome, une trajectoire qui peut inclure des séjours à l'étranger dans le cadre d'un projet d'études ou d'un projet professionnel (Garneau, 2007).

Si l'offre institutionnelle se veut universelle, plusieurs études tendent toutefois à démontrer qu'elle n'est pas sollicitée également par tous les étudiants. Ainsi, certains écrits suggèrent que les étudiants qui participent à ce type de séjours présentent, d'entrée de jeu, des aptitudes favorables à l'apprentissage. De plus, certains étudiants posséderaient les compétences qu'on cherche à développer par l'entremise des séjours de mobilité avant leur départ, notamment en matière de sensibilité culturelle (Anderson, Lawton, Rexeisen et autres, 2006; DiBiasio et Mello, 2004).

De plus, les écrits indiquent que l'offre de séjours de mobilité ne peut garantir que tous les étudiants qui y participent en expérimentent uniformément les retombées. En effet, la motivation des étudiants qui prennent part à ce type de séjours façonne les retombées observées (Rundstrom Williams, 2005; Stronkhorst, 2005).

Ce que les acteurs du réseau collégial ont dit à propos de l'offre institutionnelle des séjours de mobilité

Pour la quasi-majorité des participants aux groupes de discussion, les coûts associés aux séjours de mobilité et les activités de financement qui leur sont liées sont des facteurs dissuasifs pour les étudiants. À plusieurs reprises, on s'est montré agacé par la barrière des coûts des séjours et on a décrit les limites que comportent, pour les étudiants de milieux moins aisés, les activités de financement. Ainsi, on a rappelé que les étudiants dont le réseau social est composé de personnes moins bien nanties ne peuvent se tourner vers ce même réseau pour recueillir des fonds de diverses façons. De plus, comme ces étudiants sont plus susceptibles de travailler pendant leurs études, ils sont moins disponibles pour prendre part à des activités de levée de fonds. À plusieurs reprises, les participants ont signalé que, de leur point de vue, les étudiants qui participent aux séjours de mobilité viennent, pour une large part, des milieux les plus favorisés. Pour les autres, on déplore le temps disproportionné qu'ils doivent investir dans diverses activités de financement.

Finalement, tout en reconnaissant l'apport du financement offert par Les Offices jeunesse internationaux du Québec et par les bourses pour de courts séjours à l'extérieur du Québec financées par le MESRST, certains ont formulé des craintes quant à la répartition de ces sommes auprès d'un nombre toujours plus grand d'étudiants intéressés à participer à ce type de séjours. Par conséquent, en dépit des ressources offertes par le gouvernement du Québec pour soutenir la mobilité étudiante, il semble que les inégalités d'accès demeurent.

Pour le Conseil, l'offre institutionnelle permet d'améliorer l'accessibilité de l'espace international, sans qu'on puisse prétendre qu'elle parvient, dans les faits, à joindre l'ensemble des étudiants, à surmonter toutes les barrières culturelles et financières ou à engendrer des retombées de même nature pour tous.

7 CE QUE LE CONSEIL RETIENT À PROPOS DE L'INTERNATIONALISATION DES FORMATIONS COLLÉGIALES

L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION

- L'internationalisation de la formation (IdF) s'est imposée, dans les dernières années, comme étant davantage qu'une dimension du processus d'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur. En fait, plusieurs auteurs et associations ont suggéré qu'il devrait s'agir du prisme à travers lequel les choix des établissements et des enseignants en matière d'internationalisation devraient s'opérer. De leur point de vue, c'est le souci d'améliorer les apprentissages des étudiants et les formations qui leur sont offertes qui doit déterminer les activités internationales dans lesquelles les établissements d'enseignement s'investissent.
- Cependant, les écrits consultés par le Conseil en ce qui a trait à l'internationalisation de la formation comportent d'importantes zones d'ombre. Les finalités d'une formation internationalisée sont peu spécifiques. De plus, les acteurs sur le terrain ne montrent pas une volonté ferme d'internationaliser tous les programmes de formation. Ils soulignent plutôt l'importance d'une formation collégiale pertinente et actuelle qui tient compte de la réalité plurielle de la société québécoise et des échanges de toute nature entre le Québec et le reste du monde.
- Le Conseil constate que l'accent est mis dans les écrits sur la nécessité de centrer l'internationalisation de la formation sur les apprentissages des étudiants sans proposer une démarche clairement établie. Ainsi, l'intention d'internationalisation y est visible, mais les moyens préconisés tout comme les finalités propres à cette démarche demeurent imprécis. Dans les collèges, le Conseil note une tendance inverse : les acteurs concernés sont peu portés à prétendre souscrire à une démarche formelle d'internationalisation de la formation. Pourtant, les pratiques qu'ils mettent en œuvre tout comme les préoccupations qui sont leurs s'inscrivent, sans l'ombre d'un doute, comme autant de moyens d'internationaliser la formation. Par conséquent, pour le Conseil, il importe de tabler sur les initiatives d'internationalisation de la formation introduites dans la culture des établissements d'enseignement collégial pour parvenir à en faire une démarche pédagogique formelle. C'est de cette façon qu'il sera possible de préciser les compétences à atteindre, les moyens pédagogiques préconisés, les méthodes d'évaluation des apprentissages appropriées ainsi que les critères de performance applicables.
- L'intégration d'une perspective internationale ou de compétences interculturelles ne constitue pas une préoccupation formelle qui guide la démarche ministérielle d'élaboration ou de révision des objectifs et des standards des programmes d'études, et ce, autant pour la formation générale que pour la formation spécifique des programmes d'études. Cependant, les comités-conseils des programmes d'études préuniversitaires tout comme les analyses de profession des programmes techniques intègrent à leur réflexion, lorsque cela s'avère opportun, des éléments de contexte qui ont trait à la mondialisation ou à la diversité culturelle

et à leurs déclinaisons dans les programmes d'études. En conséquence, certains programmes comptent désormais des compétences qu'on pourrait associer aux « compétences interculturelles ».

- Le Conseil constate que le domaine de formation complémentaire *Problématiques contemporaines* peut permettre d'internationaliser la formation sans que cette vocation ne lui ait été particulièrement attitrée dans les objectifs et standards ministériels. En effet, le cours offert par le collège (activité d'apprentissage) doit d'abord s'inscrire dans une perspective de transdisciplinarité. Or, il semble que les enseignants et les collèges qui souhaitent mettre sur pied un cours comprenant un séjour de mobilité fondent beaucoup d'attentes à l'égard du domaine *Problématiques contemporaines* et que, dans certains collèges, ces attentes soient déçues.
- Le Conseil constate la croissance du nombre de profils de programmes à teneur internationale dans les collèges du Québec. Cette augmentation corrobore les écrits sur l'internationalisation de la formation, qui témoignent que l'offre de formations internationalisées répond aux attentes des étudiants et agit comme facteur d'attraction pour les établissements. Elle confirme également les perceptions des acteurs sur le terrain, pour qui les étudiants sont à la recherche de formations qui leur permettent de poursuivre l'exploration du monde qu'ils ont entamée avant même leur entrée au collégial. Sur le terrain, cette poussée des profils internationalisés ne fait pas craindre une dilution des connaissances des étudiants à propos des particularités du Québec. Le Conseil reconnaît cependant que l'internationalisation de la formation pourrait avoir des conséquences inattendues, y compris l'érosion de l'offre de cours portant sur des objets propres au Québec. Aussi le Conseil a-t-il à cœur de réaffirmer la nécessité que l'internationalisation de la formation ne conduise pas à l'homogénéisation culturelle, mais plutôt à la mise en valeur de la diversité culturelle et linguistique.

LES SÉJOURS DE MOBILITÉ À L'ÉTRANGER

- Les écrits consultés par le Conseil témoignent qu'un virage s'est opéré quant à la valeur intrinsèque présumée des séjours de mobilité. En effet, il est désormais réputé qu'un séjour de mobilité n'engendre pas automatiquement des retombées inestimables. Pour entraîner les bénéfices escomptés, il importe que le séjour soit planifié par l'enseignant comme une véritable intervention pédagogique, en déterminant les objectifs à atteindre et des moyens à mettre en œuvre pour ce faire.
- Au Québec, le soutien gouvernemental à la mobilité ainsi que les pratiques des collèges en la matière concourent à concevoir les séjours de mobilité comme une intervention pédagogique. Sur ce plan, le Québec dispose donc d'une expertise particulière qui gagnerait à être documentée et formalisée.
  - Les critères de sélection des projets de LOJIQ et les critères d'octroi des bourses pour de courts séjours à l'extérieur du Québec fixés par le MESRST témoignent de la filiation recherchée entre les séjours de mobilité qui se déroulent à l'enseignement collégial et les programmes d'études.
  - Certains collèges privilégient une offre de séjours de mobilité liée aux programmes d'études. Par conséquent, ils assurent, avec les moyens dont ils disposent, l'accompagnement des étudiants qui effectuent ces séjours et ils offrent majoritairement une réelle prise en charge pédagogique.
- À la suite de l'abolition du PIEQ, on observe actuellement une dissociation complète entre les mesures qui visent à soutenir les étudiants qui prennent part à des séjours de mobilité et celles qui permettraient aux établissements de tisser des liens avec des établissements qui offrent des formations homologues ou une continuité de formation ailleurs dans le monde. À l'extérieur du Québec, certaines initiatives misent sur les partenariats interinstitutionnels comme leviers pour d'éventuels séjours de mobilité des étudiants.

- Lorsque les enseignants et les membres de la direction des collèges font des séjours de mobilité de véritables interventions pédagogiques, ils éprouvent des difficultés qui ont principalement trait à la reconnaissance du rôle des enseignants, à la pérennité des séjours, à leur place dans les programmes d'études, à la comparabilité des formations du Québec avec celles offertes à l'étranger et à l'équivalence des apprentissages.
- Les écrits recensés quant à la mesure des retombées des séjours de mobilité ont mené le Conseil à conclure que la plupart des travaux dans le domaine s'intéressent aux retombées génériques, telles que la sensibilité culturelle, le développement linguistique ou le développement d'une perspective globale. Pour le Conseil, ces retombées ne sont pas le propre d'un séjour de mobilité effectué dans le cadre d'un projet d'études et ne sauraient être caractéristiques du réseau scolaire. Aussi le Conseil considère-t-il que les retombées pédagogiques des séjours de mobilité doivent faire l'objet de plus amples travaux de recherche, car rares sont les auteurs à s'y être attardés.
- Dans le réseau collégial, les retombées recherchées pour les séjours de mobilité liés aux programmes d'études ont souvent trait aux compétences spécifiques du programme. L'atteinte de retombées génériques (compétence interculturelle, compétence linguistique en langue seconde, etc.) est souvent complémentaire et ne constitue pas un objectif pédagogique formel. Il n'existe pas, pour le moment, de tradition d'évaluation des retombées des séjours de mobilité dans le réseau collégial, et les acteurs du milieu affichent des réticences à en formaliser la mesure de crainte d'instrumentaliser les retombées observées.
- Les écrits sur le sujet reconnaissent que l'offre de séjours de mobilité dans le cadre scolaire présente l'avantage de joindre potentiellement tous les étudiants et de donner ainsi à chacun l'occasion d'apprivoiser l'espace international. Toutefois, l'amélioration de l'accessibilité de l'offre n'assure pas l'égalité d'accès ni l'égalité des apprentissages qui en résultent. Les acteurs concernés se sont d'ailleurs montrés inquiets du fait que les coûts des séjours soient prohibitifs pour les étudiants qui sont désavantagés du point de vue socioéconomique. La reproduction des iniquités sociales demeure donc possible en dépit d'une offre qui se veut universelle. Actuellement, le soutien gouvernemental à la mobilité est un important facteur d'accessibilité des séjours.

LE NÉCESSAIRE APPUI GOUVERNEMENTAL

- Les participants aux groupes de discussion ont déploré que l'unique programme leur permettant de mener des actions ciblées à l'étranger (PIEQ, volet II) n'ait pas été pourvu de fonds. Ce programme, destiné aux établissements, permettait à la fois la négociation de partenariats interétablissements et la réalisation d'actions tournées vers le recrutement d'étudiants internationaux. Le Conseil note qu'en marge de cette décision gouvernementale, le financement de mesures destinées aux étudiants internationaux s'est accru pour la période 2008-2011 (annexe 14). Néanmoins, aux yeux des établissements, le fait que le PIEQ n'ait pas été pourvu de fonds, jumelé à l'absence de réitération du soutien gouvernemental quant à la légitimité de l'action internationale des collèges, ébranle la confiance du réseau quant aux convictions gouvernementales en matière d'internationalisation à l'enseignement collégial et effrite les capacités des établissements à entretenir des liens avec des partenaires internationaux. C'est donc un appel à une nécessaire réaffirmation du soutien gouvernemental en matière d'internationalisation à l'enseignement collégial, tant moral que financier, qui a été lancé au Conseil.

CHAPITRE 2

ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS POUR FAVORISER UNE INTERNATIONALISATION RÉFLÉCHIE DES FORMATIONS OFFERTES PAR LES COLLÈGES

1 ENJEU 1 : UNE INTERNATIONALISATION RÉFLÉCHIE DES FORMATIONS COLLÉGIALES

Le Conseil supérieur de l'éducation a constaté l'existence d'un discours, porté par des associations d'établissements nord-américains et européens, qui prône un rapprochement entre l'internationalisation de l'enseignement supérieur et les apprentissages des étudiants. Qualifié d'internationalisation de la formation (IdF), il soutient que la mondialisation invite à apporter des transformations aux formations pour que celles-ci préparent adéquatement l'étudiant à évoluer dans une société diversifiée sur le plan culturel et en interface avec le reste du monde. De là, il soutient que leurs « compétences internationales » et leurs « compétences interculturelles » doivent être renforcées par des moyens variés qui peuvent inclure les séjours de mobilité offerts par les établissements mais ne peuvent s'y restreindre. Ainsi, l'IdF n'est pas considérée comme une retombée diffuse de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, mais plutôt comme une démarche pédagogique qui doit se traduire en apprentissages mesurables. Rappelons que le Conseil avait d'abord porté son choix sur une définition de l'IdF inspirée de l'American Council on Education. Cette définition incarnait de façon emblématique la sensibilité à l'égard de l'importance des possibilités d'apprentissage offertes pour soutenir les capacités de communication interculturelle et le développement, chez les étudiants, d'une perspective internationale (ACE, 2008, p. 95).

Pour le Conseil, ces écrits présentent l'inconvénient d'être peu explicites quant à la particularité des finalités poursuivies par une formation internationalisée. Par exemple, en quoi une « compétence internationale » est-elle différente des compétences qui existent actuellement? Faut-il nécessairement lier l'internationalisation de la formation et les compétences interculturelles? Cependant, ces écrits ont l'avantage de faire état de préoccupations pour les apprentissages qui s'avèrent pertinentes dans le contexte actuel, où les établissements offrent un nombre croissant de profils internationaux et où les étudiants expriment le souhait de prendre part à des séjours de mobilité et d'envisager les problématiques en dépassant la lecture strictement québécoise qui peut en être faite.

Cependant, le sentiment d'urgence qui ressort des appels répétés en faveur de l'IdF n'a pas trouvé son pendant sur le terrain. L'ensemble de la démarche menée par le Conseil l'a conduit à mesurer sa place relative pour les acteurs des collèges. Le Conseil constate donc un certain décalage entre les écrits portant sur cette question et le discours des acteurs, et il estime qu'il s'agit d'une prudence raisonnable qui permet aux collèges de baliser progressivement la démarche à adopter. À cet égard, l'internationalisation des formations collégiales se réalise, dans les collèges, avec mesure. Le Conseil invite à poursuivre en ce sens et à systématiser les démarches d'internationalisation de la formation de façon qu'elles soient réfléchies et pédagogiquement justifiées.

ORIENTATION 1.1
INSÉRER LES PRÉOCCUPATIONS PÉDAGOGIQUES ISSUES DE L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION DANS LA CULTURE DE L'ÉTABLISSEMENT

De ces travaux sur l'internationalisation de la formation (IdF) incluant les séjours de mobilité, le Conseil retient quatre préoccupations :

- La nécessité que l'internationalisation de l'enseignement supérieur s'accompagne de retombées mesurables sur les apprentissages des étudiants;
- La nécessité que les étudiants, au terme de leur formation collégiale, possèdent les acquis nécessaires pour évoluer dans une société québécoise plurielle où les réalités du marché du travail sont empreintes des impératifs d'une économie mondialisée;
- La nécessité que les collèges et les enseignants inscrivent les séjours de mobilité effectués à l'étranger dans une logique d'intervention pédagogique;
- La nécessité d'intégrer l'offre de séjours de mobilité aux programmes d'études et d'en faciliter l'accès.

Dans les dernières années, une nette augmentation du nombre de profils de programmes à teneur internationale, particulièrement en sciences humaines, a pu être observée. Toutefois, il n'est pas toujours aisé pour un étudiant de déterminer ce qui distingue un profil à teneur internationale des autres profils de programmes offerts ou des profils offerts par d'autres établissements. Ainsi, il importe au Conseil que l'internationalisation de la formation ne devienne pas un outil de marketing fondé sur l'attrait qu'ont les étudiants pour les séjours à l'étranger ou pour l'étude de problématiques mondiales. Certes, que les établissements misent sur l'intérêt des étudiants pour définir leur offre de formation est tout à fait légitime et souhaitable. Néanmoins, il importe que les particularités de cette offre leur soient présentées clairement pour que leur choix de programme et d'établissement soit fondé sur des attentes réalistes et pour que les étudiants demeurent conscients qu'ils auront développé, à terme, les mêmes compétences officielles, quel que soit le profil de leur programme.

RECOMMANDATIONS 1 et 2

Considérant l'intérêt manifesté par les étudiantes et les étudiants pour des apprentissages qui contiennent une dimension internationale ou interculturelle et les préoccupations exprimées par les acteurs du milieu quant à la nécessité que les formations collégiales soient actuelles et pertinentes, le Conseil supérieur de l'éducation recommande aux collèges :

1. De faire leurs les préoccupations pédagogiques issues de l'internationalisation de la formation dans leurs choix en matière de plan stratégique, de politiques internationales, d'élaboration et de révision de programmes, d'offre de cours et d'offre de séjours de mobilité;
2. D'améliorer l'information offerte aux étudiantes et aux étudiants en ce qui concerne l'offre de formations internationalisées :
   - en rendant explicites les occasions d'apprentissage propres à chacun des programmes de formation, autant en formation préuniversitaire qu'en formation technique;
   - en distinguant clairement les profils de programmes, particulièrement en sciences humaines, de sorte qu'une étudiante ou un étudiant puisse saisir les distinctions entre les profils des différents collèges et parvienne à faire un choix éclairé.

ORIENTATION 1.2
CONCERTER LES EFFORTS D'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION À L'ÉCHELLE DU PROGRAMME

Les écrits sur l'internationalisation de la formation (IdF) font mention de plusieurs moyens utilisés pour ce faire. Toutefois, sur le terrain, l'internationalisation de la formation signifie, pour la grande majorité des collèges, l'offre de séjours de mobilité à l'étranger. Incontestablement, les enseignants rencontrés ont partagé avec le Conseil certains moyens en dehors du séjour de mobilité : par exemple, offrir un cours axé sur une région du monde en particulier, adopter une approche comparative entre le Québec et un autre État, offrir un stage de formation, au Québec, dans un milieu diversifié sur le plan culturel ou exiger des travaux d'équipes dont les membres ont des origines culturelles différentes. Toutefois, leur intention n'était pas alors d'internationaliser la formation, mais plutôt de doter leurs étudiants d'une vision globale, adaptée à leur perception de la conjoncture sociale et économique. La mise en commun de ces différentes stratégies pédagogiques sous l'appellation *IdF* tient de l'initiative de regroupements versés dans les questions d'internationalisation.

Toutefois, que les enseignants adhèrent consciemment ou non à l'internationalisation de la formation en tant que « mouvement », tous ceux qui ont mis en œuvre des pratiques qui peuvent s'en réclamer ont convenu qu'il s'agissait d'une avenue nécessaire pour assurer la pertinence de la formation offerte à l'enseignement collégial. Or, le plus souvent, il semble que ces pratiques soient adoptées de façon plutôt isolée les unes des autres, sans qu'il n'y ait d'impulsion ou de soutien à l'échelle de l'équipe-programme.

Par conséquent, il s'avère que l'équipe-programme gagnerait à se pencher sur les apprentissages jugés nécessaires pour que les connaissances et les compétences des étudiants soient au diapason des attentes sociales et professionnelles façonnées par la mondialisation et la diversité culturelle. Dans certains cas, la formation n'est pas sensiblement transformée par ces impératifs. Cependant, pour d'autres formations, des efforts d'internationalisation concertés à l'échelle du programme assureraient une cohérence pédagogique et éviteraient que l'IdF soit du ressort d'une poignée d'enseignants.

Le Conseil est pleinement conscient que le mode de conception des programmes de l'enseignement collégial implique que les compétences soient déterminées par le Ministère et, en conséquence, qu'il lui appartient, le cas échéant, d'introduire des compétences qui exigent une perspective mondiale ou des compétences interculturelles dans les programmes d'études. Or, le Conseil ne préconise pas, actuellement, que des compétences de cet ordre soient incluses de façon systématique pour tous les programmes d'études dans les devis ministériels. En effet, il lui paraît que le degré de maturation de l'IdF dans les collèges et les opinions contradictoires formulées par les acteurs du milieu quant à la nécessité de revoir les devis ministériels invitent à la prudence. Ainsi, il se peut que l'insertion d'une perspective internationale ou de compétences interculturelles s'avère opportune dans certains programmes. Mais il ne s'agit pas d'une règle générale qu'il conviendrait de systématiser pour l'ensemble. Ainsi, le Conseil estime que, lors des démarches d'élaboration ou de révision des programmes d'études, les collèges disposent de la marge de manœuvre nécessaire pour évaluer la pertinence d'inclure des cours qui comprennent des finalités ou des moyens d'internationalisation de la formation. Cette évaluation, menée de pair avec l'équipe-programme, doit s'opérer avec flexibilité : les changements mineurs apportés à un programme n'induisent pas pareille réflexion. Toutefois, le Conseil croit opportun de l'introduire, lors de refontes locales plus importantes, à la fois dans les programmes préuniversitaires et les programmes techniques, pour garantir que les formations collégiales évoluent au même rythme que la société et le monde dans lequel elles s'inscrivent.

Si toutes les composantes de formation spécifique des programmes d'études n'ont pas nécessairement à s'internationaliser, le Conseil considère que l'intérêt des étudiants pour l'internationalisation pourrait être nourri, quel que soit leur programme d'études, grâce à la formation générale complémentaire. Ainsi, le domaine de formation générale complémentaire *Problématiques contemporaines* pourrait permettre d'offrir des cours complémentaires associés à l'internationalisation à tous les étudiants inscrits à une formation menant à un diplôme d'études collégiales (DEC). Aussi le Conseil invite-t-il les collèges à en explorer plus avant les possibilités et, simultanément, le MESRST à analyser comment ce domaine pourrait faciliter l'introduction d'activités pédagogiques liées à l'internationalisation de la formation. Il semble, pour l'heure, que certains collèges désireux d'insérer un séjour de mobilité dans un cours complémentaire appartenant à ce domaine éprouvent des difficultés à le faire, tout en se conformant à l'intention de transdisciplinarité évoquée dans le devis ministériel.

RECOMMANDATIONS 3, 4, 5 et 6

Considérant que la décision d'introduire dans les programmes des aspects internationaux ou des situations d'apprentissage interculturelles relève des établissements, le Conseil recommande aux collèges :

3. D'évaluer la pertinence d'inclure des cours qui comprennent des finalités ou des moyens d'internationalisation de la formation en partenariat avec les équipes-programmes, tout en adoptant une approche souple lors des démarches d'élaboration et de révision des programmes d'études;
4. De formaliser, lorsque cela est opportun, les objectifs pédagogiques, les moyens et les résultats en ce qui concerne les démarches d'internationalisation de la formation;
5. D'explorer les possibilités offertes par le domaine de formation complémentaire *Problématiques contemporaines* afin d'offrir des cours qui permettent le développement d'une perspective mondiale ou de compétences interculturelles.

Étant donné le partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges dans l'élaboration des programmes d'études, le Conseil recommande au MESRST :

6. De mettre en œuvre l'ensemble des moyens requis pour que le domaine de formation générale complémentaire *Problématiques contemporaines* permette aux collèges de réaliser des activités liées à l'internationalisation de la formation, notamment l'offre de séjours de mobilité.

ORIENTATION 1.3
MISER SUR LA VARIÉTÉ DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES D'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION

Dans les écrits, les moyens d'internationalisation de la formation (IdF) qui sont déployés dans les cours et les programmes, sans recourir à un déplacement vers l'étranger, sont présentés comme ayant l'avantage de joindre potentiellement tous les étudiants, même ceux qui n'auront pas l'occasion, dans le cadre de leurs projets de formation, de participer à un séjour de mobilité à l'étranger. Ainsi, les auteurs soutiennent que ces moyens permettent de développer une perspective internationale et des compétences interculturelles chez tous les étudiants. C'est donc pour des motifs de « démocratisation » des compétences que les tenants de l'IdF prônent que des moyens d'internationalisation de la formation, outre les séjours de mobilité, soient intégrés aux cours, aux programmes et aux activités des établissements offertes sur place.

Contrairement à ce que les écrits véhiculent, les acteurs rencontrés dans les collèges du Québec n'entretenaient pas de crainte quant à la nature des apprentissages effectués par ceux qui font un séjour de mobilité et ceux qui ne participent à aucun séjour. Ils ont signalé que les objectifs des séjours de mobilité qui se déroulent à l'étranger sont d'abord pédagogiques et liés aux compétences régulières du cours. C'est donc le contexte d'apprentissage, et non les compétences développées, qui distingue le séjour de mobilité des occasions d'apprentissage offertes aux étudiants qui restent au Québec. Cette situation contraste avec la majorité des écrits consultés par le Conseil, où les objectifs des séjours de mobilité à l'étranger sont souvent génériques et relèvent des compétences linguistiques, du développement de la sensibilité interculturelle, du développement d'une perspective globale ou de retombées professionnelles.

Tout comme les acteurs sur le terrain, le Conseil reconnaît qu'au Québec, les séjours de mobilité qui sont liés à un programme d'études ne confèrent pas à ceux qui y prennent part des compétences qui échapperaient aux autres étudiants. Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) des collèges visent d'ailleurs précisément à ce que les évaluations soient équivalentes pour tous les étudiants, qu'ils effectuent une partie de leurs apprentissages ici ou à l'étranger. Actuellement, il n'existe donc pas de risque que les étudiants qui font un séjour de mobilité à l'étranger développent des compétences du programme qui échapperaient aux autres. L'offre de séjours de mobilité à un nombre nécessairement restreint d'étudiants ne pose donc actuellement ni un problème d'équité entre les étudiants ni un problème d'équivalence des apprentissages.

Cependant, plusieurs enseignants qui ont participé aux travaux du Conseil prêtaient aux séjours de mobilité un rôle important en matière de motivation et de persévérance scolaire, de développement personnel de l'étudiant (savoir-être), et de définition de son projet scolaire et professionnel. Ces retombées, qui ne relèvent pas d'une compétence prescrite du programme d'études, sont néanmoins des effets positifs du séjour de mobilité. Or, sur ces plans, il semble difficile de soutenir que tous les moyens d'internationalisation de la formation suscitent, intrinsèquement, pareilles retombées.

En conséquence, le Conseil accorde de l'importance à la mise en valeur des séjours de mobilité à la fois pour les compétences qu'ils permettent de développer par rapport au programme et pour les autres types d'apprentissages qu'ils peuvent générer. À cet égard, bien que l'internationalisation de la formation comprenne un éventail de moyens, il ne faut pas nier que les séjours de mobilité sont un moyen phare qui suscite un intérêt unique. L'immersion de l'étudiant dans un contexte différent de son milieu quotidien, la mise en perspective que le séjour à l'étranger provoque, la tolérance de l'ambiguïté qui est requise en prévision et au cours du séjour, et les attitudes développées par l'étudiant présentent un fort potentiel de développement personnel qui outrepasse les seules compétences prescrites. De ce point de vue, à condition d'être planifié et évalué comme une véritable intervention pédagogique, le séjour de mobilité effectué à l'étranger comporte des avantages que le Conseil reconnaît et qu'il importe de ne pas diluer dans une approche où tous les moyens pédagogiques seraient présentés comme d'égale portée.

Les moyens d'internationalisation de la formation qui n'entraînent pas de déplacement vers l'étranger sont variés par leur objet, leur contenu, leur approche et leurs retombées. S'il convient de les considérer comme autant de moyens d'« internationalisation de la formation » afin de distinguer clairement leur visée particulière, il faut toutefois reconnaître qu'ils se déclinent différemment selon les cours et les programmes d'études. Ils ont comme point commun de décentrer le propos du cours en offrant des points d'ancrage multiples à la réflexion et aux pratiques. À cet égard, l'insertion d'une approche comparée entre la situation qui a cours au Québec et celle qui existe dans d'autres lieux mérite d'être considérée comme un moyen d'internationalisation de la formation à part entière et, de surcroît, cumulable avec un séjour de mobilité à l'étranger. Tout en reconnaissant l'intérêt des séjours de mobilité effectués à l'étranger et l'importance d'une telle approche comparée, le Conseil invite donc les collèges à miser sur la complémentarité des méthodes pédagogiques dans leur offre de formations internationalisées.

RECOMMANDATIONS 7 et 8

Considérant que, pour le Conseil, les moyens d'internationalisation de la formation sont variés et que, parmi eux, le séjour de mobilité se distingue lorsqu'il est institué en tant que véritable méthode d'intervention pédagogique, le Conseil invite les collèges :

7. À adopter, lorsque cela s'avère pertinent pour un programme donné, divers moyens d'internationalisation de la formation et à préciser la contribution du séjour de mobilité aux formations internationalisées;

8. À favoriser, lorsque le contexte pédagogique y est favorable, y compris dans la conception des séjours de mobilité, une approche comparée entre le Québec et le reste du monde.

2 ENJEU 2 : LA CRÉDIBILITÉ, LA DISTINCTION ET LA PÉRENNITÉ DES SÉJOURS DE MOBILITÉ À L'ÉTRANGER

À l'occasion des groupes de discussion, les enseignants ont décrit le rôle qu'ils assument dans l'accompagnement des étudiants et la conception, la réalisation et l'encadrement des séjours de mobilité. Ce faisant, ils ont exposé, pas à pas, la prise en charge pédagogique qu'ils assurent conjointement avec le collège. Certes, des séjours échappent à cette prise en charge et certains collèges n'ont pas encore développé de pratiques soutenues en la matière. Néanmoins, pour le Conseil, une démarche pédagogique sérieuse préside à la mise sur pied et à la réalisation d'une majorité des séjours de mobilité à l'étranger.

Toutefois, cette prise en charge pédagogique n'est pas partie intégrante du discours des enseignants ou des établissements. Le Conseil l'a dégagée des suites de ses observations. De l'extérieur, le Conseil craint que cette absence de visibilité ne conduise à des méprises : on peut soit la tenir pour acquise, soit s'interroger sur son existence. Dans tous les cas, c'est la crédibilité des séjours de mobilité à l'étranger et, par ricochet, la légitimité de l'IdF qui peuvent être injustement mises en doute.

Pour le Conseil, l'accompagnement des étudiants et la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité distinguent l'offre faite par les établissements d'enseignement collégial des autres types de séjours. Or, le Conseil a constaté que, dans certains cas, les enseignants éprouvent d'importantes difficultés en la matière. Rappelons que la principale difficulté qui a été évoquée concerne le temps et l'énergie que les enseignants doivent y consacrer en sus de leurs autres tâches. De plus, lorsque les séjours de mobilité sont assumés individuellement par des enseignants, sans le soutien de l'équipe-programme et sans alternance entre eux, le risque d'essoufflement semble bien réel. Si, pour le regard externe, c'est la crédibilité et la distinction des séjours de mobilité qu'il convient d'étoffer, à l'interne, c'est leur pérennité qu'il y a lieu d'assurer.

ORIENTATION 2.1
MIEUX SOUTENIR LES ENSEIGNANTS QUI ASSURENT L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS ET LA PRISE EN CHARGE PÉDAGOGIQUE DES SÉJOURS DE MOBILITÉ

Le Conseil souhaite préserver le dynamisme des enseignants, des professionnels et des membres des directions d'établissement qui se sont investis, ces dernières années, dans le déploiement de séjours de mobilité innovants et inspirés. De plus, le Conseil insiste sur la nécessité de reconnaître l'importance de la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité, assurée par les enseignants, car la valeur ajoutée de ces séjours repose sur cette prise en charge. Toutefois, étant donné le contexte actuel des finances publiques et les récentes compressions exigées à l'enseignement collégial, le Conseil fait le choix du réalisme budgétaire. Ainsi, il privilégie le déploiement de séjours de mobilité qui font l'objet d'une reconnaissance officielle par l'établissement (unités) et qui sont pris en charge par l'équipe-programme.

Le Conseil met donc le cap sur la pérennité des séjours de mobilité et propose que les mécanismes reliés à la tâche d'enseignement tiennent compte de l'accompagnement des étudiants et de la prise en charge pédagogique de ces séjours par les enseignants qui en sont responsables.

RECOMMANDATIONS 9 et 10

Pour assurer la crédibilité, la distinction et la pérennité des séjours de mobilité offerts à l'enseignement collégial, le Conseil recommande :

9. Au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie :

- D'allouer des moyens financiers aux collèges pour leur permettre de reconnaître l'accompagnement des étudiantes et des étudiants et la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité;

10. Aux collèges :

- De revoir les mécanismes reliés à la tâche pour que l'accompagnement des étudiantes et de étudiants et la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité puissent être reconnus;
- De favoriser l'accompagnement pédagogique, par une enseignante ou un enseignant, des groupes d'étudiants qui effectuent des séjours de mobilité à l'étranger afin de maximiser leurs apprentissages et le réinvestissement subséquent de ceux-ci dans le collège;
- De privilégier une offre de séjours de mobilité liés à un programme d'études, préuniversitaire ou technique, et de donner la priorité aux séjours reconnus officiellement dans la formation (unités).

ORIENTATION 2.2
FORMALISER LA PRISE EN CHARGE PÉDAGOGIQUE DES SÉJOURS DE MOBILITÉ

Les écrits renseignent sur l'importance de la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité pour en maximiser les retombées. À l'heure actuelle, cette prise en charge est réelle, mais peu formalisée dans les collèges. Comme elle ne fait pas officiellement partie de la démarche qui sous-tend l'élaboration, la réalisation et le suivi des séjours de mobilité, son importance tend à être relayée au second plan, derrière les retombées des séjours eux-mêmes, qui sont, aux yeux des enseignants, concrètes et significatives.

Or, pour le Conseil, il est tout aussi important de rendre explicite la prise en charge pédagogique. En effet, le Conseil souscrit pleinement à la nécessité que les séjours de mobilité offerts par un établissement d'enseignement collégial fassent la démonstration, en amont, des finalités poursuivies et des moyens mis en œuvre pour les atteindre.

- Déjà, une procédure d'approbation des séjours de mobilité est en place dans plusieurs collèges. Toutefois, pour porter ses fruits, cette procédure doit stimuler l'élaboration de séjours exigeants et motivants qui comportent une richesse pédagogique indiscutable. Elle doit également miser sur les rôles complémentaires des enseignants, des services responsables des affaires internationales et de la direction, et permettre ainsi une juste répartition des tâches inhérentes à l'organisation des séjours.
- Pour ce qui est des liens entre le séjour de mobilité et le programme d'études (qui vont d'une méthode pédagogique alternative dans le cadre d'un cours donné à un séjour obligatoire dans le cadre du programme), le Conseil suggère qu'ils soient l'objet de discussions au sein de l'équipe-programme de façon à asseoir le consensus sur la valeur du séjour et à le pérenniser. D'un séjour porté par un enseignant, il deviendra ainsi un séjour porté par le programme. Au sortir, la démarche, reconnue par les pairs, n'en sera que plus crédible. De plus, les étudiants pourront ainsi situer concrètement, en début de parcours, en quoi leur participation à une telle activité pédagogique pourrait nourrir leur projet de formation.
- Finalement, pour le Conseil, la formalisation de la prise en charge pédagogique exige que l'adéquation entre les objectifs pédagogiques et les possibilités offertes par le séjour de mobilité soit démontrée.

RECOMMANDATIONS 11 et 12

Pour assurer la crédibilité, la distinction et la pérennité des séjours de mobilité, le Conseil recommande :

11. Aux collèges :

- De mettre en place des mécanismes formels de prise en charge pédagogique des séjours de mobilité et de les rendre explicites;
- De favoriser l'engagement des enseignantes et des enseignants dans la démarche pédagogique relative aux séjours;
- De mettre en place des conditions favorables pour que les séjours de mobilité soient portés par l'équipe-programme.

12. À LOJIQ :

- De collaborer avec des enseignantes et des enseignants du réseau collégial afin de déterminer les critères de validation pédagogique susceptibles de maximiser les retombées des séjours sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants;
- De donner la priorité, dans le financement des programmes de mobilité des étudiants de l'enseignement collégial, aux projets de séjours qui comportent une prise en charge pédagogique et qui sont directement liés à un programme de formation.

ORIENTATION 2.3
DÉVELOPPER UNE CULTURE DE L'ÉVALUATION DES SÉJOURS DE MOBILITÉ

Pour le Conseil, la crédibilité des séjours de mobilité s'amorce dès leur conception et se poursuit par la démonstration que les étudiants ont atteint, à leur retour, les objectifs poursuivis.

La recension des écrits portant sur l'évaluation des séjours de mobilité a révélé que la plupart d'entre eux traitent des retombées génériques de ces séjours sur les étudiants. Ainsi, la mesure de ces retombées couvre le plus souvent le développement d'habiletés linguistiques, le développement de la sensibilité interculturelle, le développement d'une perspective globale et, finalement, l'obtention de retombées professionnelles. Or, dans le réseau collégial, il semble que ces retombées ne soient pas les finalités directement poursuivies par un séjour de mobilité lié à un programme d'études. Elles font plutôt partie du contexte d'apprentissage riche et stimulant que permet le séjour. Bien que plusieurs acteurs aient témoigné des retombées profondes de cette nature observées chez les étudiants, prises isolément, il ne s'agit pas, pour le Conseil, d'éléments clairement distinctifs des séjours de mobilité qui se déroulent dans un cadre scolaire.

Les entretiens menés avec les acteurs du milieu ont indiqué que les séjours de mobilité visent d'abord des objectifs pédagogiques. Or, sur ce plan, le Conseil n'a pas repéré, dans les écrits, de réel courant d'évaluation de ce type de retombées. De plus, les acteurs rencontrés ont exprimé au Conseil les bénéfices qu'ils retirent, pour leur enseignement ou leur pratique professionnelle de l'accompagnement, des séjours de mobilité des étudiants. Ce type de retombées n'a pas non plus été documenté par les travaux du Conseil, et ce, même s'il s'agit, là également, de retombées singulières des séjours de mobilité qui se déroulent dans le cadre d'un établissement d'enseignement. Finalement, ces acteurs ont parfois signalé des retombées indirectes des séjours de mobilité sur l'ensemble de la communauté collégiale.

Le Conseil note que les séjours de mobilité liés à un programme d'études qui ont cours à l'enseignement collégial ont un caractère innovant. Or, la pratique des collèges est peu documentée et souffre de l'absence de repères quant aux retombées pédagogiques démontrées des séjours de mobilité pour les étudiants, mais également pour les enseignants et les professionnels qui les accompagnent.

Le Conseil propose donc aux établissements de développer une culture de l'évaluation des séjours de mobilité, dans une perspective d'amélioration continue, en se dotant d'indicateurs (qualitatifs et quantitatifs) relatifs aux apprentissages des étudiants et aux réinvestissements pédagogiques qui en résultent pour les enseignants et les professionnels des collèges.

Pour le Conseil, cette culture de l'évaluation orienterait les étudiants vers les finalités poursuivies par le séjour. De plus, avec l'accompagnement des étudiants et la prise en charge pédagogique, l'évaluation des retombées de la mobilité étudiante mettrait en évidence la plus-value de l'offre d'une telle mobilité dans les établissements d'enseignement collégial. Finalement, en se penchant également sur les retombées de l'accompagnement de la mobilité étudiante pour les enseignants et les professionnels qui en ont la responsabilité, les collèges pourraient établir en quoi la mobilité étudiante devient un levier de développement professionnel.

Le Conseil juge primordial de laisser aux établissements le choix des indicateurs à développer. Il suggère au réseau collégial de se doter d'instruments qui témoignent des apprentissages effectués au cours d'un séjour de mobilité. Les collèges détiendraient ainsi de meilleures clés de compréhension des retombées observées, au fil des ans, chez les étudiants et les enseignants qui les accompagnent.

RECOMMANDATION 13

Pour assurer la crédibilité et la distinction des séjours de mobilité, le Conseil recommande :

13. Aux collèges :

- De mettre en place des mécanismes d'évaluation des retombées des séjours de mobilité effectués à l'étranger, plus particulièrement des retombées pédagogiques;
- De favoriser la concertation entre les enseignantes et les enseignants qui assurent la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité effectués à l'étranger, notamment pour leur permettre de partager leur expérience en matière d'évaluation de ces séjours.

ORIENTATION 2.4
SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE PARTENARIATS INSTITUTIONNELS DURABLES

Les travaux du Conseil ont indiqué qu'actuellement, le soutien offert par le gouvernement du Québec à la mobilité étudiante collégiale est d'ordre financier et se destine exclusivement aux étudiants.

Jusqu'en 2011, le Programme pour l'internationalisation de l'éducation québécoise (PIEQ), volet II, soutenait l'établissement de liens officiels entre les établissements d'enseignement d'ici et des établissements homologues situés ailleurs dans le monde. Ainsi, le PIEQ ne « subventionnait pas la mobilité étudiante en tant que telle, mais plutôt les démarches visant à la favoriser » (MELS, PIEQ, volet II[31]).

Les acteurs rencontrés par le Conseil ont indiqué les difficultés auxquelles ils doivent faire face en l'absence de mesures réellement structurantes en matière de partenariats interétablissements. Ainsi, chaque enseignant dans chaque collège tente de repérer un enseignant, un établissement, une entreprise ou un organisme étranger qui pourrait accueillir des étudiants du Québec. Les contacts sont souvent établis sur une base individuelle et reposent sur l'engagement des personnes. Le succès de ces démarches, essentielles à la prise en charge pédagogique, est contextuel : il dépend de l'investissement personnel de chacun des partenaires. Par conséquent, tout est à refaire lorsque les interlocuteurs ne peuvent poursuivre ce qui a été entrepris.

À l'extérieur du Québec, le Conseil a relevé certains exemples où la mobilité étudiante est structurée autour de partenariats institutionnels durables. En Australie, le gouvernement octroie un financement pour que les établissements puissent conclure des ententes avec des partenaires étrangers. En Europe, ERASMUS repose sur des ententes interétablissements qui facilitent les séjours de mobilité, en plus d'offrir des possibilités de collaboration qui s'adressent de façon distinctive aux établissements. Finalement, Colleges Ontario a négocié des parcours qui présentent une continuité de formation entre les collèges ontariens et les Institutes of Technology Ireland dans certains domaines d'études.

Pour le Conseil, si les collèges souhaitent assurer la continuité, dans le temps, des séjours de mobilité qu'ils offrent, il importe que des partenariats interétablissements soient officiellement scellés. Ces partenariats, que le Conseil appelle à inscrire dans la durée, pourraient également être l'occasion de nourrir d'autres types d'échanges internationaux entre les établissements. Devant ces nécessités, le gouvernement du Québec devrait soutenir les établissements pour que les conditions favorables à la prise en charge pédagogique des séjours de mobilité puissent être réunies. Ce faisant, le gouvernement poserait également un geste concret marquant sa volonté de réaffirmer son soutien à l'internationalisation de l'enseignement collégial et rétablirait ainsi la confiance du réseau collégial relativement à cette question, celle-ci ayant été mise à mal par le fait que le PIEQ, volet II, n'ait pas été pourvu de fonds et par le silence qui a suivi la contestation sur la place publique de dépenses de membres du personnel des collèges reliées à des déplacements vers l'étranger.

31. Site consulté le 14 novembre 2012, (http://www.mels.gouv.qc.ca/international/index.asp?page=PIEQ_voletII).

RECOMMANDATIONS 14, 15 et 16

Pour consolider les séjours de mobilité autour de partenariats durables, le Conseil recommande :

14. Au gouvernement :

- D'appuyer publiquement les collèges qui poursuivent des activités internationales, notamment la conclusion d'ententes interétablissements, qui s'avèrent incarner les orientations ministérielles et gouvernementales en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur;

15. Au MESRST, en collaboration avec le MRIFCE, les regroupements de collèges et l'ensemble des collèges :

- De soutenir la conclusion d'ententes interétablissements qui permettraient aux étudiantes et aux étudiants des collèges du Québec d'effectuer des séjours de mobilité pendant ou après leurs études collégiales;

16. Aux collèges :

- De développer des partenariats interétablissements pour faciliter les séjours de mobilité, y compris la poursuite à l'étranger d'études reconnues dans le cadre de la formation collégiale.

3 ENJEU 3 : L'ACCESSIBILITÉ AUX SÉJOURS DE MOBILITÉ

Dans la stratégie *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation… Une stratégie mutuellement avantageuse*, le gouvernement du Québec inclut la mobilité parmi les axes de l'internationalisation de la formation (IdF). Il a pour objectif « d'accroître et de faciliter la mobilité des connaissances et des personnes », alliant ainsi mobilité et internationalisation.

Or, plusieurs acteurs du milieu ont exprimé leur malaise quant à l'accessibilité réelle, pour tous les étudiants, aux séjours de mobilité. Certains ont affirmé que les étudiants venant de milieux privilégiés sont surreprésentés parmi ceux qui effectuent un séjour de mobilité. Pour expliquer cette surreprésentation, les participants aux groupes de discussion ont rappelé que l'obstacle financier est triple pour les étudiants de milieux moins bien nantis. Il inclut : 1) les coûts associés à la participation à un séjour de mobilité, 2) le temps à consacrer aux activités de financement, parfois limité par la conciliation études-emploi pendant les études, et 3) la difficulté à recourir à un réseau social qui détient les moyens de contribuer financièrement aux activités de financement (vins et fromages, etc.). Certes, le soutien des offices jeunesse internationaux (OFQJ, OQWBJ, OQAJ et OQMJ) et les bourses pour de courts séjours à l'extérieur du Québec financées par le MESRST permettent d'octroyer une aide financière à certains étudiants dont le séjour répond aux critères établis. Cependant, les besoins financiers ne sont pas pris en compte dans l'attribution de ces formes d'aide. De surcroît, il ne s'agit que d'un soutien partiel, qui doit être complété par d'importantes levées de fonds personnelles ou de groupe.

De plus, devant l'intérêt des étudiants et des enseignants pour les séjours de mobilité à l'étranger, il convient de s'interroger sur la capacité de l'offre institutionnelle à joindre les étudiants qui sont les plus éloignés de ce type de séjours. Est-ce que les étudiants qui participent aux séjours de mobilité sont ceux qui sont susceptibles d'en bénéficier davantage? Est-ce que l'offre de séjours de mobilité favorise réellement l'accès à l'espace international? Faut-il prolonger sur le terrain de l'international les questionnements associés à l'égalité des chances en enseignement supérieur? Dans un contexte où les étudiants assument eux-mêmes une part importante des frais engagés, comment inciter les moins enclins à briguer l'espace international à le faire? Peut-on revoir certaines formes d'aide pour cibler les étudiants les plus éloignés de la mobilité internationale (par exemple, l'aide parfois accordée par les fondations privées des établissements)?

ORIENTATION 3.1
PRIVILÉGIER ET FAVORISER L'ACCESSIBILITÉ AUX SÉJOURS DE MOBILITÉ LIÉS À UN PROGRAMME D'ÉTUDES

Dans le but de joindre potentiellement tous les étudiants, y compris ceux qui ne possèdent pas un important « capital spatial », le Conseil privilégie une offre de séjours de mobilité liés à un programme d'études. En effet, plutôt que de faire appel aux globe-trotters initiés qui se sentent appelés par l'exploration du monde, un séjour de mobilité lié à un programme d'études invite les étudiants d'un programme donné à considérer la possibilité d'effectuer, dans le cadre de leur formation, un séjour à l'étranger.

En conséquence, le Conseil considère que le soutien financier partiel des séjours actuellement disponible devrait être alloué prioritairement aux séjours qui se déroulent dans le cadre d'un programme d'études. De plus, l'offre de séjours de mobilité devrait être connue de tous les étudiants d'un programme d'études dès leur inscription à celui-ci ou dès la première session. La divulgation hâtive d'une possibilité de séjour permettrait aux étudiants de disposer de plus de temps pour envisager d'y participer et, le cas échéant, de mieux prévoir les besoins financiers associés à leur participation ou la mise en commun de ressources.

Le Conseil est conscient que les étudiants doivent, dans la plupart des cas, contribuer financièrement à leur séjour de mobilité, d'autant plus que les budgets sont limités et qu'ils ne pourront jamais satisfaire entièrement la demande. La décision de prendre part à un séjour et, en conséquence, d'y allouer une part de son budget est donc individuelle et est fonction des priorités et des centres d'intérêt de chacun. Néanmoins, il semblerait approprié de s'interroger sur les origines socioéconomiques des étudiants qui prennent part à des séjours de mobilité, afin de s'assurer que l'offre qui est mise en place dans le milieu scolaire parvienne à joindre des étudiants dont les origines sont modestes et qui n'ont pas ou qui ont peu eu l'occasion de séjourner à l'étranger.

RECOMMANDATIONS 17, 18 et 19

Pour que l'offre de séjours de mobilité dans le milieu scolaire puisse joindre des étudiants de toutes les origines socioéconomiques et permettre à ceux qui ont peu eu l'occasion de séjourner à l'étranger de le faire, le Conseil recommande :

17. Aux collèges :

- D'informer les étudiantes et les étudiants de la possibilité de participer à un séjour de mobilité dès leur inscription au collège;
- De donner la priorité aux séjours de mobilité qui se déroulent dans le cadre d'un programme d'études;

18. Aux collèges, conjointement avec Cégep international, l'Association des collèges privés du Québec, LOJIQ et le MESRST :

- D'examiner les origines socioéconomiques des étudiantes et des étudiants qui participent aux séjours de mobilité et de proposer des moyens de lever les barrières économiques et culturelles associées à la non-participation;

19. Au MESRST et au MRIFCE :

- De poursuivre leur engagement financier en réponse à l'intérêt croissant des étudiantes et des étudiants à l'égard des séjours de mobilité.

CHAPITRE 3

L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES POUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

DU RECRUTEMENT D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX À L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS

Dans la préparation de cet avis, le Conseil a constaté qu'au Québec, le recrutement d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial est actuellement mis en valeur de quatre façons :

- comme une dimension de l'internationalisation des établissements d'enseignement collégial (ACCC, 2010; Cégep international, 2010);
- comme un levier qui facilite l'arrimage des politiques d'immigration aux besoins de main-d'œuvre. En effet, il est soutenu que le recrutement d'étudiants internationaux présente l'avantage de combler d'éventuels emplois associés à une pénurie de main-d'œuvre (Cégep international, 2011; MICCC, 2003);
- comme une façon de pallier les baisses d'effectif dans certaines régions (Cégep international, 2009; MRCI, 2003; MRCI, 2004; Québec, 2011);
- comme un moyen d'obtenir et de maximiser des retombées économiques. Les travaux les plus récents menés pour le compte du gouvernement du Canada traduisent l'importance de cet argumentaire tout comme les orientations de la politique internationale du Québec (Association internationale des universités, 2012; Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale, 2012; MRI, 2006).

Le Conseil a donc constaté que le recrutement d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial est le plus souvent abordé sous l'angle des finalités éducatives, sociales et économiques qu'il poursuit. En fait, la contribution de ces étudiants à la société québécoise est reconnue et l'on cherche à la maximiser en déployant des moyens ciblés pour les recruter.

Toutefois, ce recrutement est peu abordé sous l'angle de l'intérêt suscité par la qualité des formations offertes au Québec. Actuellement, tout se passe comme si les étudiants internationaux avaient d'abord un projet migratoire. Or, il apparaît au Conseil que l'une des raisons importantes pour lesquelles ils choisissent ou devraient choisir de poursuivre des études au Québec tient à la qualité et à la réputation des formations qui y sont offertes. Ces attributs revêtent, selon plusieurs études, un rôle important dans le choix d'une destination d'études plutôt que d'une autre (CROP : Recherche marketing sondages d'opinion, s.d.; OCDE, 2008a). Selon le Conseil, l'attractivité des formations est à la fois spontanée et contingente de la promotion qui en est faite, de l'efficacité de la mise en valeur de la pédagogie qui y a cours et des apprentissages qui en résultent, de la transparence des informations concernant les droits de scolarité exigés et des mesures qui permettent d'en assurer la comparabilité sur la scène internationale. Or, sur ces plans, des progrès importants pourraient être réalisés.

1 LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX DANS LES FORMATIONS COLLÉGIALES DU QUÉBEC

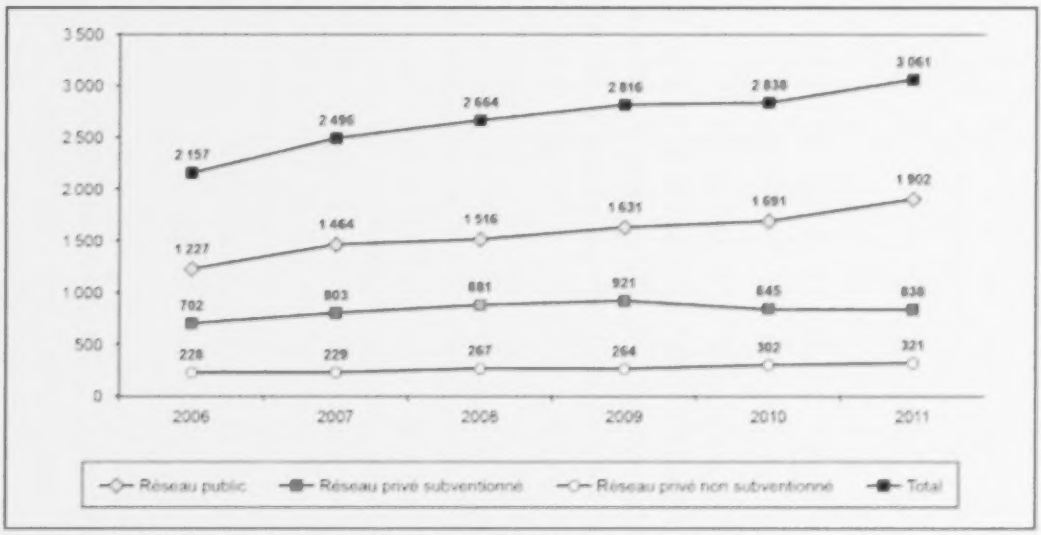
Le Québec compile certaines données sur la présence des étudiants internationaux dans les formations collégiales. Toutefois, au MESRST, le terme employé est *étudiant étranger*, alors que le concept dont il est question renvoie à la notion d'étudiant international telle qu'elle est évoquée à Statistique Canada et à l'OCDE. Aussi, pour éviter la confusion sémantique, le Conseil a-t-il retenu le terme *étudiant international* (voir l'annexe 7).

Les données rendues disponibles ici ont été obtenues auprès du MESRST. Exception faite de certaines d'entre elles, elles ne sont pas accessibles en ligne, et ce, contrairement à la situation observée par le Conseil ailleurs dans le monde, dont en France et en Australie. De plus, le MESRST ne collige pas de données sur la réussite des étudiants internationaux à l'enseignement collégial.

LA RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX SELON LE RÉSEAU[32]

Entre 2006 et 2011, le nombre d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial a augmenté de 904, passant de 2 157 à 3 061 (figure 3.1). La majorité des étudiants internationaux étaient inscrits dans le réseau public. La croissance du nombre d'étudiants internationaux entre 2007 et 2011 a été plus importante dans les collèges publics que dans les collèges privés subventionnés et non subventionnés.

FIGURE 3.1 Évolution du nombre d'étudiants internationaux inscrits à l'enseignement collégial, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, par réseau, de 2006 à 2011



Source : MESRST, Direction de la programmation budgétaire, avril 2013.

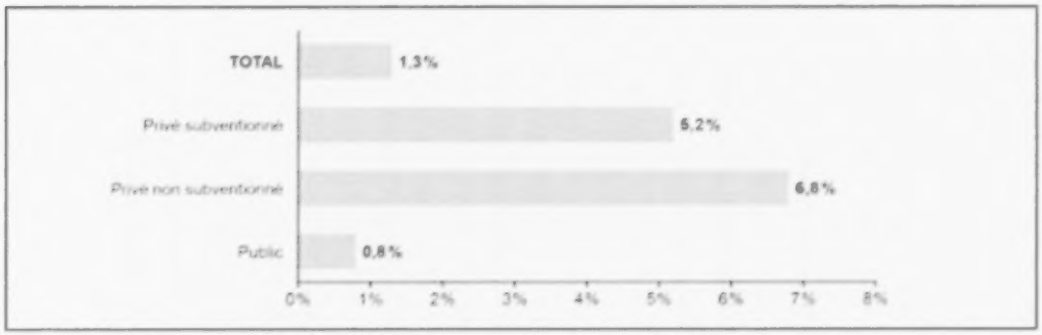
Toutefois, les étudiants internationaux représentent une proportion plus importante de l'effectif dans les collèges privés subventionnés et non subventionnés que dans les collèges publics (figure 3.2). En effet, pour l'ensemble de la période 2006-2011, les étudiants internationaux représentent plus de 5 % de l'effectif des collèges privés subventionnés et plus de 6 % de l'effectif des collèges privés non subventionnés. Dans les collèges publics, les étudiants internationaux comptent pour moins de 1 % de l'effectif.

32. Les données utilisées par le Conseil afin de dresser un portrait de la présence des étudiants internationaux inscrits dans les collèges du Québec proviennent de la Direction des affaires internationales et canadiennes du MELS et de la Direction de la programmation budgétaire et du financement du MESRST. Ces données couvrent, pour la plupart des indicateurs, la période de 2006 à 2011. Elles prennent en compte tous les types de formation (diplômes d'études collégiales [DEC] en formation technique, DEC en formation préuniversitaire, attestations d'études collégiales [AEC], etc.) et l'ensemble des réseaux (public, privé subventionné, privé non subventionné).

Selon la définition du MESRST, un étudiant étranger est une personne inscrite dans le réseau d'enseignement québécois qui n'a pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Indien (selon la Loi sur les Indiens). Le Conseil préfère le terme *étudiant international* au terme *étudiant étranger*.

Les étudiants internationaux qui sont inscrits dans un établissement du Québec, mais qui poursuivent leurs études à l'extérieur du Canada (soit à distance ou dans un campus à l'étranger), ne sont pas inclus dans les données.

FIGURE 3.2 Proportion des étudiants internationaux dans les effectifs, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, par réseau, 2006-2011

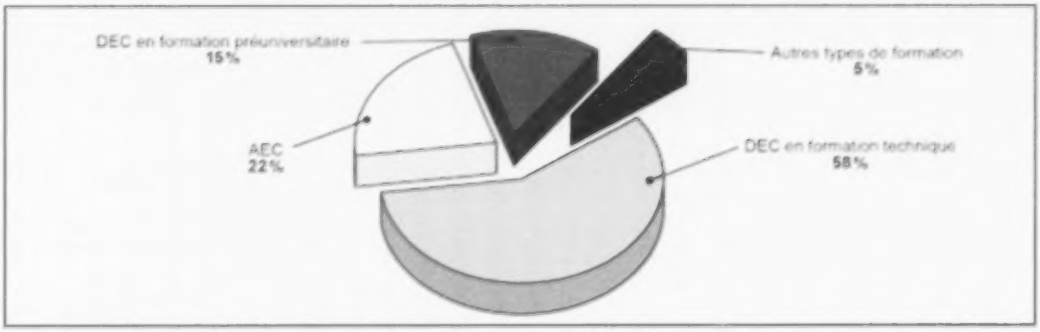


Source : MESRST, Direction de la programmation budgétaire et du financement, avril 2013.

LA RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX SELON LE TYPE DE FORMATION

Comme l'illustre la figure 3.3, pour la période 2006-2010, les étudiants internationaux à l'enseignement collégial s'inscrivent majoritairement (58 %) dans des programmes conduisant à un DEC en formation technique. De plus, 22 % sont inscrits à un programme menant à une AEC et 15 %, à un programme menant à un DEC en formation préuniversitaire.

FIGURE 3.3 Répartition des étudiants internationaux, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, dans l'ensemble du réseau, par type de formation, 2006-2010



Source : MELS, Direction des affaires internationales et canadiennes, mars 2012.

LA RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX SELON LES DROITS DE SCOLARITÉ ASSUMÉS

ENCADRÉ 3.1 Les principales exemptions des droits de scolarité à l'enseignement collégial[33]

À l'enseignement collégial, les étudiants internationaux sont soumis à des droits de scolarité à moins qu'ils en soient exemptés. Différents types d'exemptions existent :

- L'Entente France-Québec en matière d'éducation, signée en 1978, accorde à tous les étudiants français qui poursuivent des études collégiales au Québec le même traitement que celui qui est en vigueur pour les étudiants du Québec. En conséquence, comme les étudiants du Québec ne paient pas de droits de scolarité à l'enseignement collégial, les Français en sont aussi exemptés;
- Les exemptions en vertu d'ententes internationales signées par le Québec. Le nombre d'exemptions est plafonné par des quotas;
- Un nombre défini de bourses d'exemption des droits de scolarité supplémentaires allouées par le MESRST au réseau collégial;
- Un nombre défini de bourses d'excellence, auxquelles s'ajoute une exemption des droits de scolarité, accordées par le MESRST au réseau collégial.

Dans l'ensemble du réseau, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, entre 2007 et 2011, le nombre d'étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité est passé de 1 219 à 1 814, tandis que le nombre d'étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité a diminué de 1 277 à 1 247 (tableau 3.1). Ainsi, la croissance du nombre d'étudiants internationaux au cours des dernières années est attribuable aux étudiants exemptés. En 2007, ceux-ci représentaient 48,8 % des étudiants internationaux du réseau collégial. En 2011, ils en représentaient 59,3 %.

TABLEAU 3.1 Évolution du nombre d'étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité et du nombre de ceux qui sont soumis à ces droits, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, dans l'ensemble du réseau, de 2007 à 2011

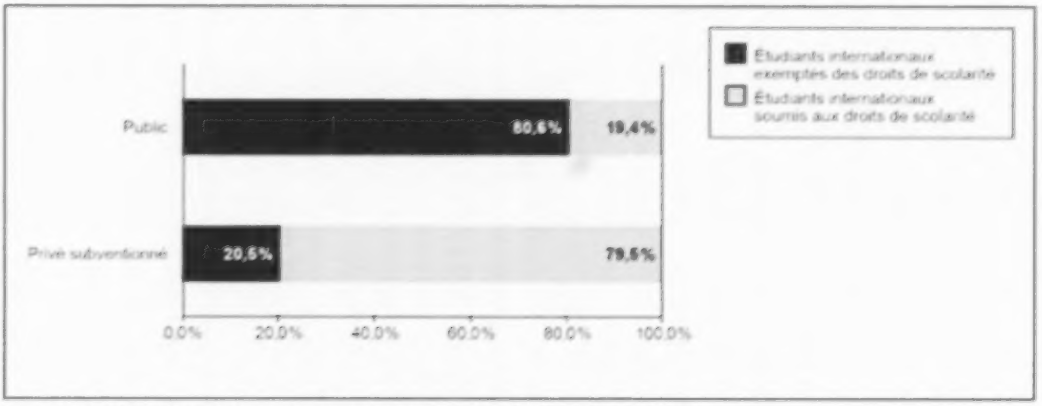
	2007		2008		2009		2010		2011	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité	1 219	48,8%	1 376	51,7%	1 508	53,6%	1 576	55,5%	1 814	59,3%
Étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité	1 277	51,2%	1 288	48,3%	1 308	46,4%	1 262	44,5%	1 247	40,7%
Total	**2 496**	**100,0%**	**2 664**	**100,0%**	**2 816**	**100,0%**	**2 838**	**100,0%**	**3 061**	**100,0%**

Source : MESRST, Direction de la programmation budgétaire et du financement, avril 2013.

33. Cette liste n'a pas une prétention d'exhaustivité. Elle regroupe toutefois les exemptions les plus courantes accordées aux étudiants internationaux inscrits dans des formations collégiales. Pour obtenir la liste complète des exemptions, consultez le Régime budgétaire et financier des cégeps et le Régime budgétaire et financier des établissements privés d'ordre collégial.

La proportion d'étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité est beaucoup plus importante dans le réseau public que dans le réseau privé subventionné. En effet, dans le réseau public, cette proportion est de 80,6 % pour la période 2007-2011 (figure 3.4). Dans le réseau privé subventionné, pour la même période, la proportion d'étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité est de 20,5 %. Ainsi, en ce qui concerne la répartition des étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité et soumis à ces droits, la situation est exactement inverse dans les deux réseaux.

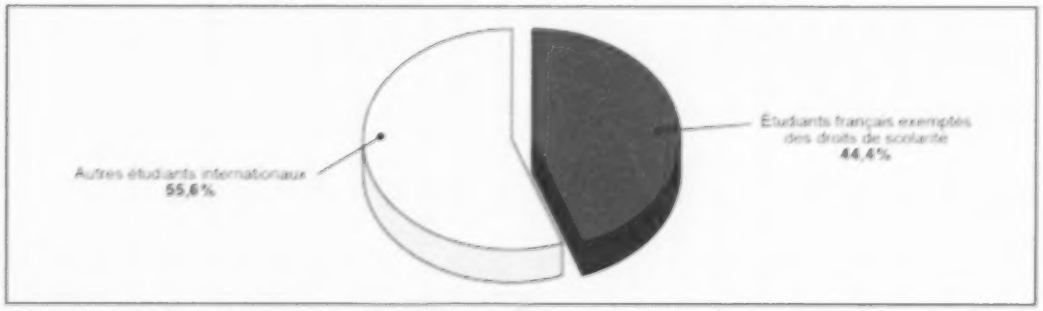
FIGURE 3.4 Proportion des étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité et de ceux qui sont soumis à ces droits, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, par réseau, 2007-2011



Source : MESRST, Direction de la programmation budgétaire et du financement, avril 2013.

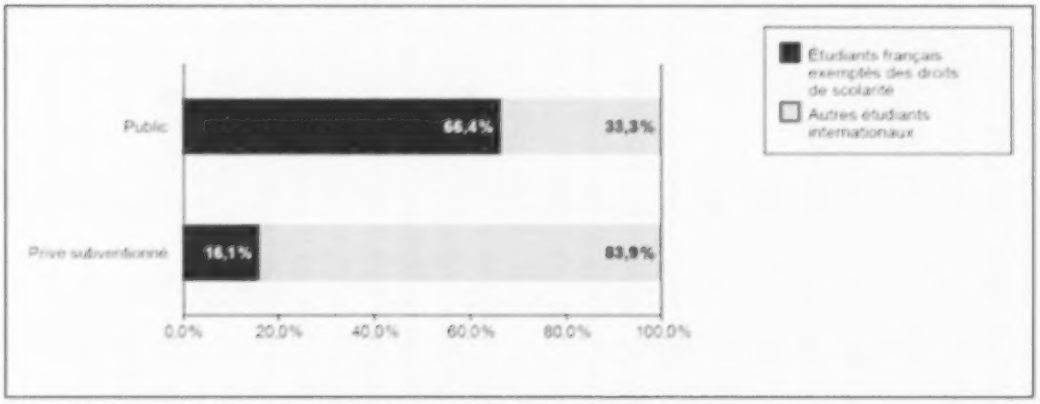
La grande majorité des étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité viennent de la France. Rappelons que les étudiants français sont systématiquement exemptés des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux à l'enseignement collégial, en vertu de l'Entente France-Québec en matière d'éducation. Comme le montre la figure 3.5, entre 2007 et 2011, un peu plus de 4 étudiants internationaux sur 10 étaient des étudiants français exemptés des droits de scolarité qui poursuivaient des études à l'enseignement ordinaire ou à la formation continue dans un établissement du réseau collégial. Toutefois, à l'échelle du réseau public, ils représentent plus de 65 % de l'ensemble des étudiants internationaux, contre moins de 20 % à l'échelle du réseau privé subventionné (figure 3.6).

FIGURE 3.5 Proportion des étudiants français exemptés des droits de scolarité parmi les étudiants internationaux du réseau collégial, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, 2007-2011



Source : MESRST, Direction de la programmation budgétaire et du financement, avril 2013.

FIGURE 3.6 Proportion des étudiants français exemptés des droits de scolarité parmi les étudiants internationaux, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, par réseau, 2007-2011



Source : MESRST, Direction de la programmation budgétaire et du financement, avril 2013.

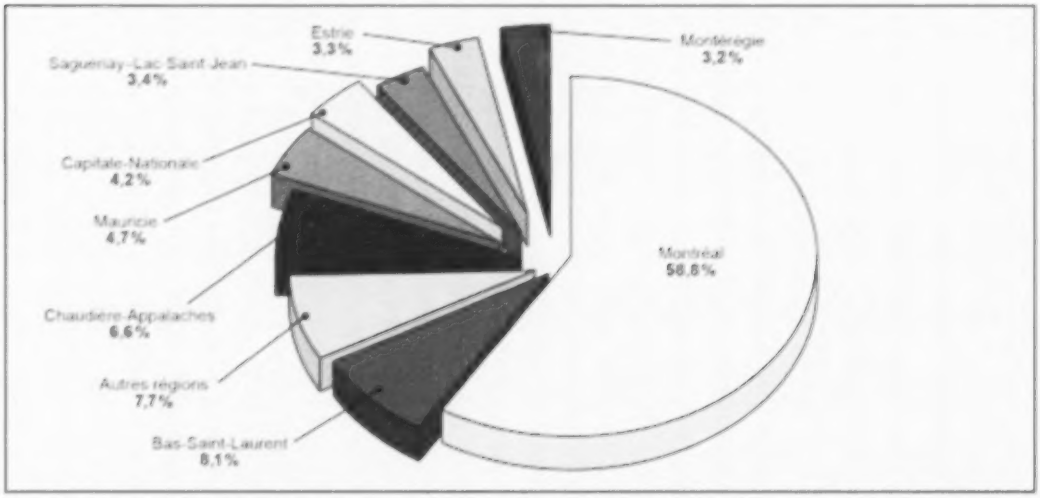
2 LA RÉPARTITION RÉGIONALE DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX : UNE ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS LIÉE AUX PLACES DISPONIBLES ET AUX MESURES INCITATIVES

Dans le réseau collégial, en ce moment, certains établissements ont atteint leur pleine capacité selon les critères d'occupation définis par le MESRST (devis pédagogiques). Ainsi, que ce soit pour l'ensemble des programmes de formation ou pour certains d'entre eux, ils comblent toutes les places dont ils disposent lors du traitement des demandes d'admission des étudiants du Québec. D'autres collèges, particulièrement ceux qui sont situés en région et qui subissent des baisses démographiques, ne comblent pas l'ensemble des places dont ils disposent dans leurs programmes de formation en répondant à la demande des étudiants du Québec. Ainsi, la répartition des étudiants internationaux entre les différents établissements ne relève pas entièrement de l'attractivité spontanée de leurs formations. Elle est également liée aux places disponibles dans les différents programmes et peut être influencée par des mesures incitatives mises en place par le gouvernement ou par les collèges pour les attirer.

LA RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX SELON LA RÉGION ADMINISTRATIVE

La figure 3.7 illustre la répartition des étudiants internationaux selon la région administrative de l'établissement collégial auquel ils sont inscrits. La région de Montréal se distingue fortement des autres régions. Entre 2007 et 2010, elle a accueilli, à elle seule, 58,8 % des étudiants internationaux à l'enseignement collégial.

FIGURE 3.7 Répartition des étudiants internationaux, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, pour l'ensemble du réseau, selon la région administrative, 2007-2010

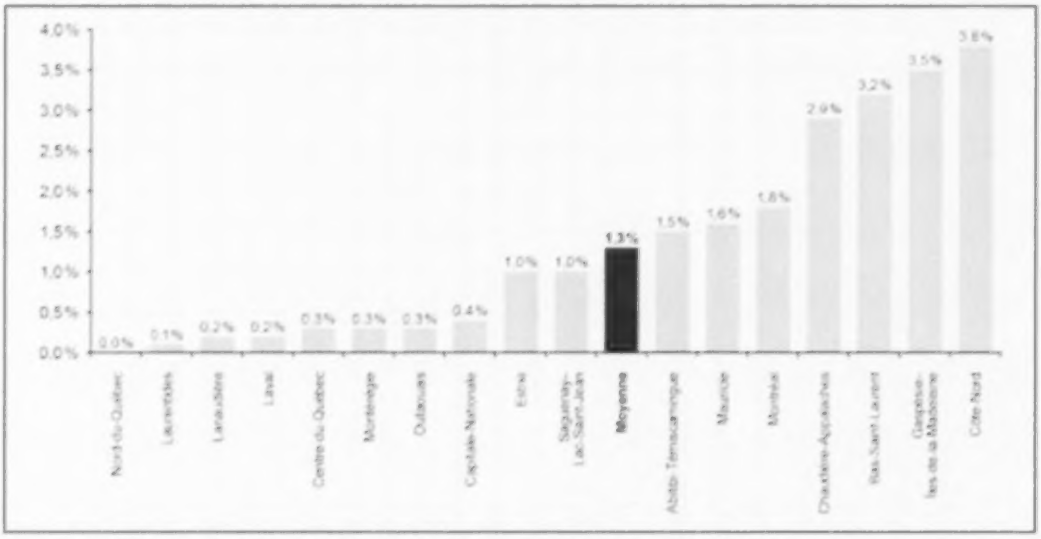


Source : MELS, Direction des affaires internationales et canadiennes, mars 2012. Compilation du CSE.

Note : La catégorie « Autres régions » regroupe toutes les régions qui ont accueilli, entre 2007 et 2010, moins de 3 % des étudiants internationaux dans le réseau collégial : Outaouais (0,7 %), Abitibi-Témiscamingue (1,5 %), Côte-Nord (2,2 %), Nord-du-Québec (0 %), Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine (1,6 %), Laval (0,6 %), Lanaudière (0,4 %), Laurentides (0,4 %), Centre-du-Québec (0,3 %).

En proportion de l'effectif, les étudiants internationaux comptent pour 1,8 % des étudiants des collèges montréalais. Cette proportion n'est que légèrement au-dessus de la moyenne québécoise (1,3 %) (figure 3.8). À l'inverse, bien que les régions de la Côte-Nord et de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine n'accueillent respectivement que 2,2 % et 1,6 % des étudiants internationaux inscrits à l'enseignement collégial, ceux-ci représentent 3,8 % et 3,5 % de leur effectif.

FIGURE 3.8 Proportion des étudiants internationaux dans les effectifs régionaux, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, pour l'ensemble du réseau, 2007-2010



Source : MELS, Direction des affaires internationales et canadiennes, mars 2012. Compilation du CSE.

3 LA PERFORMANCE DES FORMATIONS COLLÉGIALES EN MATIÈRE D'ATTRACTIVITÉ PAR RAPPORT À D'AUTRES FORMATIONS COMPARABLES

Les données présentées ci-dessus illustrent l'évolution de la présence des étudiants internationaux dans le réseau collégial au cours des dernières années. Toutefois, elles ne révèlent pas la performance comparée des formations du Québec avec des formations comparables.

L'OCDE et Statistique Canada compilent des indicateurs sur la mobilité internationale des étudiants selon des normes qui facilitent la comparabilité internationale des données. Ces normes sont définies par la Classification internationale type de l'éducation (CITE 97)[34], dans laquelle les formations comparables aux formations collégiales techniques se situent dans la catégorie « CITE 5B ». Toutefois, cette catégorie inclut également les étudiants inscrits à un programme menant à un certificat de premier cycle universitaire. Quant aux étudiants inscrits à un programme préuniversitaire et à un programme conduisant à une AEC, ils ne sont pas inclus dans les données colligées par Statistique Canada et par l'OCDE en ce qui concerne la mobilité internationale à l'enseignement supérieur.

Les écrits consultés reconnaissent que, de manière générale, les étudiants en mobilité internationale ne s'orientent pas massivement vers les formations courtes pratiques de type « CITE 5B » et que l'effectif de ces formations reste majoritairement constitué d'étudiants nationaux (Kirsch et Beernaert, 2011; OCDE, 2011). Les données recueillies par le Conseil et présentées ci-dessous confirment ces constats. La durée des formations et les origines modestes des étudiants qui y sont inscrits sont des hypothèses explicatives de cette mobilité internationale moins importante (Kirsch et Beernaert, 2011).

3.1 LA DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX SELON LE NIVEAU DE FORMATION

FIGURE 3.9 Distribution des étudiants internationaux selon le niveau de formation, Québec, 2009

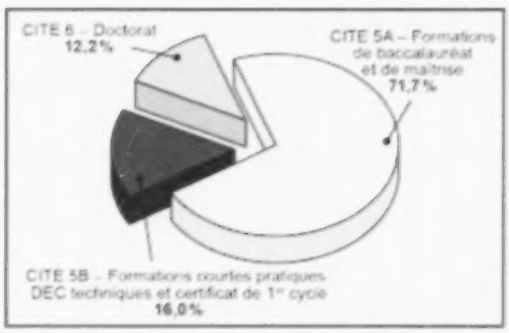
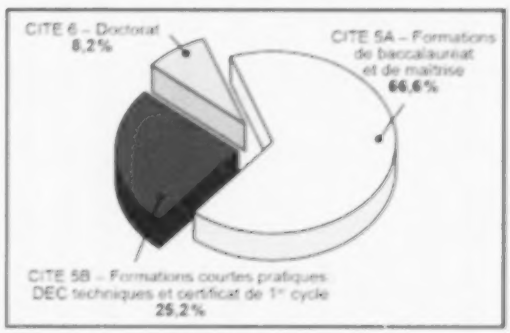


FIGURE 3.10 Distribution des étudiants internationaux selon le niveau de formation, Ontario, 2009



Source : Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*, www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/81-604-x2012001-fra.htm.

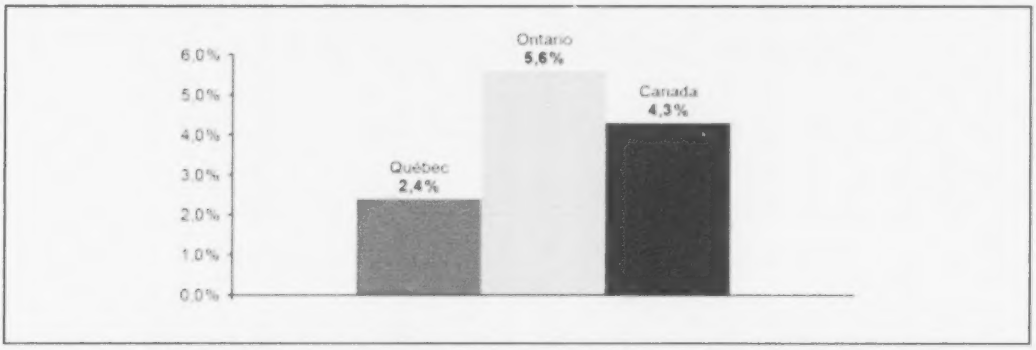
Les figures 3.9 et 3.10 montrent que les formations 5B attirent, au Québec et en Ontario, une part relativement importante des étudiants internationaux. Les formations 5B accueillent en effet 25,2 % de l'ensemble des étudiants internationaux qui séjournent en Ontario et 16 % de ceux qui séjournent au Québec. Toutefois, en nombres absolus, l'Ontario accueille trois fois plus d'étudiants internationaux dans les formations de type 5B que le Québec (voir l'annexe 8, tableau A.5).

34. Les données sur la mobilité internationale des étudiants à l'enseignement supérieur tirées de la CITE 97 incluent les formations collégiales techniques et les certificats universitaires (niveau 5B), les formations universitaires de baccalauréat et de maîtrise (niveau 5A) et les formations universitaires de doctorat (niveau 6). Une présentation détaillée des normes de la CITE 97 et de la comparaison de cette classification avec l'enseignement supérieur au Québec figure à l'annexe 8.

3.2 LA PROPORTION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX DANS LES EFFECTIFS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En proportion de l'effectif, les étudiants internationaux sont moins nombreux dans les programmes 5B au Québec qu'en Ontario et que dans l'ensemble du Canada. En effet, les étudiants internationaux comptent pour 5,6 % de l'effectif étudiant des programmes 5B ontariens, pour 4,3 % de l'effectif étudiant des programmes 5B dans l'ensemble du Canada et 2,4 % de l'effectif étudiant des programmes 5B québécois (figure 3.11).

FIGURE 3.11 Proportion des étudiants internationaux dans les effectifs des formations CITE 5B, Québec, Ontario et Canada, 2009



Source : Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*, www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/81-604-x2012001-fra.htm.

Qui plus est, lorsqu'on extrait des données du Québec celles qui concernent uniquement les programmes de la formation technique, le pourcentage d'étudiants internationaux au sein de l'effectif collégial passe sous la barre des 2 %[35]. La performance du réseau collégial québécois en matière d'attractivité des formations collégiales est donc faible.

4 LES ORIENTATIONS DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC : LA PROMOTION DES FORMATIONS COLLÉGIALES SUBORDONNÉE AUX FINALITÉS DU RECRUTEMENT D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Dans sa recension des orientations et des mesures gouvernementales, le Conseil a constaté que la plupart des mesures adoptées depuis 2003 visaient, de façon concrète, à recruter des étudiants internationaux pour répondre à des finalités économiques et sociales. Parfois, ce recrutement cible des formations qui satisfont à des critères précis. D'autres fois, il est ouvert à l'ensemble des formations pour autant que le collège dispose de places disponibles. Une initiative, plus récente, s'apparente à une volonté de promouvoir sur la scène internationale l'ensemble des formations postsecondaires du Québec. Toutefois, elle est actuellement l'objet d'une révision.

35. Cette diminution s'explique par la population couverte par la classification « CITE 5B ». Dans les données de Statistique Canada, la population inclut les formations collégiales techniques et les certificats universitaires. En nombres absolus, en 2009, sur les 3 324 étudiants internationaux inscrits aux formations de la CITE 5B, 1 275 sont inscrits à des programmes menant à un certificat et 2 049, à des formations collégiales techniques (voir annexe 8, tableau A.5).

4.1 LES FINALITÉS ACTUELLES DU RECRUTEMENT D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Aujourd'hui, les mesures qui visent le recrutement d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial et leur rétention subséquente au Québec poursuivent des finalités économiques et sociales précises, et ce, au contraire des ententes internationales ratifiées précédemment, dans lesquelles le type de formations admissibles tout comme les établissements visés n'étaient pas spécifiés (par exemple, l'Entente France-Québec en matière d'éducation). De nos jours, tout en recrutant des étudiants internationaux, le Québec souhaite répondre aux besoins de main-d'œuvre régionaux, renforcer ses liens avec des marchés porteurs et contribuer à attirer et à retenir une immigration économique qualifiée.

- Par exemple, les bourses d'exemption des droits de scolarité supplémentaires précisent que les étudiants internationaux doivent être inscrits à un programme conduisant à un DEC en formation technique. Un nombre déterminé de ces bourses est attribué par le MESRST au réseau collégial, qui en fait la gestion. Les établissements d'enseignement définissent eux-mêmes leurs critères d'admission.

D'autres mesures sont particulièrement destinées aux établissements d'enseignement collégial qui connaissent une baisse d'effectif et visent à combler les places dont ils disposent et à soutenir ainsi l'accessibilité de l'enseignement collégial et la diversité de l'offre de formations en région.

- Le maintien du protocole d'entente de coopération entre le Conseil régional de l'île de la Réunion et le gouvernement du Québec démontre la volonté d'attirer des étudiants internationaux dans des domaines présentant un fort besoin de main-d'œuvre, dans des établissements connaissant une baisse d'effectif et dans des régions en situation de déclin démographique. Les formations ciblées dans le cadre de cette mesure relèvent toutes de la formation technique.
- Le Programme de bourses d'excellence pour les étudiants étrangers en formation technique vise à répondre aux besoins des établissements d'enseignement collégial et aux objectifs gouvernementaux en matière d'immigration, d'emploi et de développement économique et régional. Les formations ciblées relèvent, là également, de la formation technique.

Finalement, le Programme de l'expérience québécoise (PEQ), développé par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), prévoit que l'obtention d'un DEC en formation technique soit une quasi-garantie de l'obtention du certificat de sélection du Québec, un préalable nécessaire à la demande de résidence permanente qui doit être subséquemment déposée auprès du gouvernement du Canada[36]. Ainsi, les mesures incitatives déployées pour recruter des étudiants internationaux dans des programmes menant à un DEC en formation technique se cumulent à ce programme pour faciliter la rétention de ces étudiants.

4.2 LA PROMOTION DES FORMATIONS QUÉBÉCOISES SUR LA SCÈNE INTERNATIONALE

De 2008 à 2011, le MELS a coordonné l'Initiative gouvernement-réseaux pour le recrutement d'étudiants étrangers. Cette initiative vise la promotion des formations d'ici et le recrutement d'étudiants internationaux.

Cette stratégie regroupait le MICC, le ministère des Relations internationales (MRI), le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE), le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) et les principaux partenaires du réseau de l'éducation. Le réseau collégial y était représenté par Cégep international et l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ). L'Initiative visait une meilleure promotion sur le Web, le développement d'une image de marque du Québec comme destination d'études et de recherche, un plus grand engagement des représentations du Québec à l'étranger et la création d'un bureau de recrutement des étudiants

36. Ce programme prévoit une clause d'exclusion des étudiants titulaires d'une bourse d'études comportant une clause de retour dans leur pays d'origine, une mesure destinée à empêcher l'exode des cerveaux des pays en voie de développement vers le Québec.

étrangers au sein du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Cependant, cette initiative a pris fin en 2011. Depuis, un comité interministériel piloté par le ministère des Relations internationales, de la Francophonie et du Commerce extérieur (MRIFCE) s'emploie à élaborer une nouvelle stratégie gouvernementale de recrutement et de rétention d'étudiants internationaux dont l'objectif serait d'accroître le nombre d'étudiants internationaux qui, au terme de leurs études au Québec, exerceront une profession ou un métier en demande sur le marché du travail québécois.

Ce que les acteurs attendent du gouvernement du Québec en matière de soutien à l'attractivité

Les groupes de discussion tenus par le Conseil ont révélé les attentes des acteurs de l'enseignement collégial à l'égard du gouvernement du Québec pour ce qui est d'accroître le recrutement d'étudiants internationaux et d'améliorer la reconnaissance des formations collégiales à l'extérieur du Québec.

Faciliter la mobilité entrante de courte durée

Pour certains participants, la mobilité entrante de courte durée (une ou deux sessions) soutenue par des ententes entre établissements est vue comme un moyen d'augmenter la présence d'étudiants internationaux dans les classes. Le fait que le Programme de bourses d'exemption des droits de scolarité supplémentaires ne soit destiné qu'à des étudiants qui viennent compléter l'ensemble de leur formation au Québec (pour l'obtention d'un DEC) est une contrainte importante à l'accueil d'étudiants internationaux[37].

Élargir les bassins de recrutement

Pour plusieurs participants, l'attractivité des collèges en dehors des bassins francophones traditionnels de recrutement est entravée par l'absence de structures d'accueil et de soutien linguistique aux étudiants non francophones. Dans ces conditions, l'obligation de réussir l'épreuve uniforme de langue pour l'obtention du DEC est perçue comme nuisant au recrutement et à la réussite des étudiants internationaux. Quelques participants suggèrent au gouvernement de conclure de nouvelles ententes visant à élargir les bassins de recrutement des collèges, notamment par l'exonération des droits de scolarité, comme dans le cas de l'Entente France-Québec en matière d'éducation, ou par la couverture d'une assurance maladie.

Alléger la complexité des procédures administratives à suivre pour étudier au Québec

Certains participants constatent la complexité supplémentaire que représente, pour un étudiant international, l'obligation de traiter avec le gouvernement du Québec et le gouvernement du Canada pour obtenir les autorisations requises pour étudier au Québec. En effet, un étudiant international doit obtenir un permis d'études et, dans certains cas, un visa du gouvernement du Canada en plus d'un certificat d'acceptation du Québec (CAQ).

Faire preuve de leadership en matière de promotion des formations collégiales

Selon certains participants, le gouvernement du Québec manque de leadership en ce qui concerne la promotion des formations collégiales et le recrutement d'étudiants internationaux sur la scène internationale. Plusieurs déplorent que les collèges du Québec soient actuellement laissés à eux-mêmes pour faire valoir la formation collégiale sur la scène internationale. Ils suggèrent notamment que soit accru le soutien offert par le gouvernement du Québec lorsque se tiennent des salons de recrutement. De plus, des participants ont signalé que le non-cautionnement, sur la scène publique québécoise, du rôle joué par les collèges en matière de recrutement d'étudiants internationaux était un obstacle important à leur légitimité.

Faciliter la reconnaissance des formations collégiales québécoises à l'étranger

Plusieurs participants affirment également que le MESRST ne fait pas suffisamment d'efforts pour établir des équivalences entre la formation collégiale et d'autres systèmes d'éducation du monde. De leur point de vue, un tel exercice permettrait d'encourager la mobilité entrante, notamment de courte durée. Certains ont d'ailleurs signalé que les collèges éprouvent des difficultés à illustrer l'articulation des formations collégiales québécoises avec les systèmes d'éducation étrangers.

Soutenir la maîtrise de la langue d'enseignement chez les étudiants internationaux

Selon certains acteurs du milieu, la plus grande difficulté de presque tous les étudiants internationaux à l'enseignement collégial est liée à la langue d'enseignement. Plusieurs ont affirmé que les étudiants internationaux arrivent au Québec avec un niveau de français ou d'anglais insuffisant, malgré les tests de langue auxquels ils ont été préalablement soumis.

37. En 2012-2013, le Régime budgétaire et financier des cégeps et le Régime budgétaire et financier des établissements privés d'ordre collégial ont été modifiés afin d'exempter, à certaines conditions, les étudiants internationaux qui viennent au Québec dans le cadre d'un programme d'échange scolaire d'une durée minimale d'un trimestre et maximale d'un an.

Afin de les aider à surmonter les difficultés relatives à la langue, certains collèges de l'échantillon dirigent les étudiants internationaux non francophones (ou non anglophones) qu'ils accueillent vers des activités de mise à niveau linguistique avant la formation ou au début de celle-ci. Ces activités sont, la plupart du temps, destinées à l'ensemble des étudiants du collège et non aux seuls étudiants internationaux.

Introduire de la souplesse quant aux obligations des étudiants internationaux

En ce qui concerne la réussite de l'épreuve uniforme de langue, des participants ont invité le Ministère à distinguer les étudiants internationaux qui souhaitent s'intégrer au Québec de ceux qui souhaitent obtenir un diplôme sans y associer un projet migratoire. Dans ce deuxième cas, certains ont suggéré d'exempter les étudiants internationaux de cette épreuve ou de leur proposer une question de dissertation qui leur soit propre.

Dans certains programmes techniques (techniques de comptabilité et de gestion ou techniques de tourisme), des compétences spécifiques du programme exigent la maîtrise de la langue seconde et de l'espagnol[38]. Ces compétences sont perçues comme des obstacles à la réussite pour les étudiants internationaux. Certains participants ont en effet mis en doute la pertinence, pour les étudiants internationaux qui n'ont pas de projet migratoire, de développer des compétences dans ces langues. On a signalé que les étudiants internationaux maîtrisent souvent : 1) une langue maternelle, 2) le français ou l'anglais comme langue d'enseignement et 3) le français ou l'anglais comme troisième langue. L'espagnol devient alors leur quatrième langue de communication. De plus, contrairement à ce qui existe pour les cours de langue seconde de la formation générale, un seul niveau de maîtrise de la langue est prévu pour les cours de formation spécifique.

Les groupes de discussion ont révélé des attentes dans les collèges quant à un rôle accru du MESRST en matière de promotion et de comparabilité des formations collégiales à l'échelle internationale. De plus, les acteurs du milieu aspirent à davantage de soutien au regard de l'accueil des étudiants internationaux. Il se dégage donc de leur propos que l'intervention gouvernementale ne devrait pas se limiter à recruter des étudiants internationaux. Elle devrait tâcher de promouvoir les formations et les obligations propres à la réussite d'un programme conduisant au DEC pour que celles-ci démontrent la rigueur, la qualité et les standards élevés des formations collégiales.

5 LE RÔLE DES DROITS DE SCOLARITÉ DANS L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES

La présente section recense d'abord les principes qui sous-tendent la fixation des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux et soulève certaines questions au sujet de l'un de ces principes, soit le « degré de compétitivité des droits » à l'enseignement collégial. Par la suite, le Conseil fait le point sur les coûts de formation assumés par les étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité, un autre principe régulièrement invoqué pour déterminer les montants exigés. Ce propos sur les droits de scolarité se termine par les montants prélevés auprès des étudiants internationaux et leur répartition entre le Ministère et les collèges.

38. Par exemple, *Communiquer dans une troisième langue* en techniques de tourisme ou *Communiquer en anglais dans un contexte d'affaires* en techniques administratives.

5.1 LES PRINCIPES QUI SOUS-TENDENT LA FIXATION DES DROITS DE SCOLARITÉ EXIGÉS DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

À l'enseignement collégial, les droits de scolarité pour les étudiants internationaux ont été introduits en 1978-1979. De 1978-1979 à 1997-1998, les droits exigés de ces étudiants par les établissements publics et les établissements privés subventionnés étaient caractérisés par un tarif identique pour tous les programmes d'études[39]. À partir de 1998-1999, le tarif unique a fait place à un tarif modulé selon trois domaines de formation, et ce, pour le réseau public et le réseau privé subventionné[40] :

- Le tarif A représente les droits de scolarité exigés en formation préuniversitaire, en techniques humaines et en techniques administratives.
- Le tarif B représente les droits de scolarité exigés en techniques physiques et en techniques des arts et des lettres.
- Le tarif C représente les droits de scolarité exigés en techniques biologiques.

Lorsqu'un étudiant est soumis aux droits de scolarité, il verse les droits applicables à la formation qu'il poursuit. Toutefois, actuellement, à l'enseignement collégial, la majorité des étudiants internationaux bénéficient d'exemptions de droits de scolarité, ce qui implique que c'est le gouvernement du Québec qui finance leur formation[41].

Quatre principes ont, historiquement, guidé le Ministère dans la fixation des droits pour ceux qui y sont soumis (Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, 2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2009, 2012) :

- Maintenir ces droits compétitifs sur le marché canadien du recrutement d'étudiants internationaux;
- Faire assumer aux étudiants internationaux le coût de leur formation;
- Augmenter le nombre d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial, notamment en région;
- Maintenir une équité entre les établissements publics et les établissements privés subventionnés quant aux droits exigés.

Ces principes ont varié au fil des ans tout comme les positions des acteurs à leur égard. Aussi le Conseil a-t-il lancé un appel de mémoires auprès d'organismes ciblés pour faire le point sur les principes préconisés en ce moment par chacun[42] (voir la lettre type à l'annexe 9). Pour le Conseil, le défi n'est pas d'en dresser la liste, mais plutôt d'en établir les répercussions et d'en soupeser l'importance, notamment dans un contexte où 1 247 étudiants internationaux étaient soumis aux droits de scolarité dans un établissement d'enseignement collégial en 2011 (tableau 3.1). Le Conseil a donc croisé les positions et les données dont il disposait afin de cerner les lignes de consensus et les lignes de faille entre les acteurs concernés. De plus, il montre quelques réserves quant à certaines affirmations usuellement formulées dans ce dossier, sur la base de travaux de recherche qu'il a menés sur cette question qu'il sait sensible.

39. Une compilation des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux à l'enseignement collégial de 1978 à 2012 peut être consultée dans le document *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires*, (http://www.cse.gouv.qc.ca/internationalisation_formations_collegiales_donnees_complementaires).

40. En vertu du principe de la « contribution additionnelle », dans les établissements privés subventionnés, les droits supplémentaires exigés des étudiants internationaux correspondent à 60 % des droits exigés de ces étudiants dans les collèges publics.

41. Régime budgétaire et financier des cégeps, annexe C010, article 18 et Régime budgétaire et financier des établissements privés d'ordre collégial, annexe 028, article 18.

42. Les organismes qui ont été invités à participer à cet appel de mémoires sont Cégep international, l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) et l'Association pour une solidarité syndicale étudiante (ASSE).

5.2 LA COMPÉTITIVITÉ DES DROITS DE SCOLARITÉ EXIGÉS DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX : LES POSITIONS DES ACTEURS

Deux des organismes consultés ont fait valoir que le principe de compétitivité des droits de scolarité exigés pour les formations collégiales devrait prévaloir. Les conséquences qui en résultent diffèrent cependant selon les organismes.

À partir de données de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), Cégep international établit que les droits de scolarité moyens exigés des étudiants internationaux dans les autres provinces canadiennes sont inférieurs à ceux du Québec. Cette organisation en conclut que ces droits devraient être établis en tenant compte du taux moyen en vigueur au Canada, ce qui laisse croire qu'ils devraient être revus à la baisse. Cependant, la proposition actuelle de Cégep international n'indique pas quels changements aux droits de scolarité seraient introduits pour les tarifs actuellement en vigueur (A, B ou C) ni comment les formations collégiales du Québec seraient alors plus compétitives. En 2011, les 48 collèges membres de Cégep international et les écoles gouvernementales comptaient 315 étudiants soumis aux droits de scolarité à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, soit 16,5 % des étudiants internationaux inscrits dans un établissement du réseau public[43].

Pour sa part, l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) considère également comme important d'assurer la compétitivité des établissements d'enseignement collégial du Québec. Elle préconise cependant l'autonomie des établissements d'enseignement et considère que c'est en fixant eux-mêmes les droits de scolarité des étudiants internationaux, sans plafonnement, qu'il leur sera possible d'assurer cette compétitivité. Puisque l'ACPQ insiste pour un déplafonnement des droits, il est raisonnable de croire que ceux-ci seraient haussés, au moins dans certains cas. Cependant, l'ACPQ n'a fourni aucune précision à cet égard. En 2011, les collèges privés subventionnés accueillaient 611 étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, ce qui représente 73 % des étudiants internationaux inscrits dans un établissement du réseau privé subventionné[44].

5.3 LA COMPÉTITIVITÉ DES DROITS EXIGÉS DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL : LES ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

Comme en témoignent les positions des acteurs du réseau collégial, le même principe de compétitivité entraîne des propositions différentes selon les regroupements de collèges publics et de collèges privés subventionnés. Deux questions importantes demeurent donc irrésolues :

- Premièrement, sur la base de quelles données convient-il d'établir la comparabilité des droits de scolarité des formations collégiales?
- Deuxièmement, quelle relation existe-t-il entre les droits de scolarité exigés et l'attractivité des formations collégiales?

43. Données : MESRST. Direction de la programmation budgétaire et du financement. Avril 2013.
44. Données : MESRST. Direction de la programmation budgétaire et du financement. Avril 2013.

5.3.1 Les données indiquent-elles que les droits exigés au Québec sont non compétitifs?

D'abord, le Conseil n'a relevé aucune compilation statistique officielle des tarifs exigés de la part des étudiants internationaux inscrits à une formation collégiale au Canada. À ce sujet, la compilation effectuée par Statistique Canada des frais de scolarité moyens pour les étudiants étrangers inscrits dans les universités gagnerait à être étendue aux collèges canadiens (Statistique Canada, 2012)[45].

En l'absence d'une compilation canadienne des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux, le Conseil a constitué un échantillon de formations attractives et d'établissements comparables pour déterminer, sur une base théorique, la compétitivité des droits de scolarité des formations collégiales du Québec (voir l'annexe 10). Or, d'après les résultats de cet échantillon, les droits exigés dans les collèges du Québec pour l'année 2012-2013 paraissent globalement comparables à ceux exigés dans le reste du Canada pour les formations de deux ou trois ans, à l'exception des formations offertes par des établissements du Nouveau-Brunswick, qui semblent refléter une politique de bas tarifs.

De plus, la structure actuelle, où les formations sont scindées en trois catégories (tarif A, B ou C), ne semble pas amputer leur compétitivité. Une comparaison des répartitions des étudiants internationaux dans les formations collégiales de l'Ontario et du Québec tend à démontrer que ceux-ci se répartissent selon une tendance semblable, et ce, en dépit de structures de droits de scolarité différentes dans les deux provinces. En Ontario, les droits de scolarité sont fixés par les établissements. Il n'y a donc pas de structure officielle qui émane de la province. La majorité des étudiants internationaux inscrits dans les établissements d'enseignement collégial publics ontariens optent pour des programmes d'administration des affaires. Suivent les formations technologiques et les formations du domaine des arts appliqués. Le domaine de la santé ferme la marche avec moins de 5 % des inscriptions des étudiants internationaux (voir l'annexe 11). Au Québec, où les formations sont réparties en trois catégories qui correspondent à autant de tarifs, plus du tiers des étudiants internationaux optent pour des programmes d'administration. Les techniques physiques et les techniques artistiques arrivent respectivement au deuxième et au troisième rang (voir l'annexe 12). Par conséquent, l'incidence sur l'attractivité internationale des trois tarifs exigés au Québec doit être mise en perspective par rapport à l'attrait des étudiants internationaux pour ces formations, au nombre de places disponibles et aux formations qui leur sont concurrentes, entre autres, dans le reste du Canada. Le tarif plus élevé exigé pour les formations qui appartiennent au tarif C a probablement peu d'influence sur leur attractivité, et d'autres facteurs doivent être envisagés pour expliquer leur faible nombre d'inscriptions d'étudiants internationaux.

Tout bien pesé, la structure actuelle des droits de scolarité ne semble pas défavoriser les collèges du Québec, particulièrement dans les formations réputées être les plus attractives (Statistique Canada, 2011).

5.3.2 Quelle relation existe-t-il entre les droits de scolarité exigés et l'attractivité des formations collégiales?

En fait, le Conseil croit que la relation entre les droits de scolarité assumés par les étudiants internationaux et l'attractivité des formations collégiales est complexe et ne se résume pas aux montants exigés. En effet, l'incidence relative du coût des études comme facteur décisif de la poursuite d'études à l'étranger a été relevée par de nombreux auteurs (Chatel-DeRepentigny, Montmarquette et Vaillancourt, 2011; Prairie Research Associates, 2009). À cet égard, mentionnons que, selon l'OCDE, la sensibilité au coût varie selon le positionnement des établissements dans la hiérarchie mondiale de l'enseignement supérieur et selon les origines socioéconomiques des étudiants qui les fréquentent. L'OCDE dégage trois cas types (OCDE, 2009, p. 249) :

45. Pour établir les frais de scolarité moyens des étudiants étrangers, Statistique Canada pondère les moyennes nationales et provinciales à l'aide des données d'inscription et retire les programmes dont les frais sont nettement atypiques, pour éviter le risque de répercussions sur la moyenne globale des frais de scolarité. De plus, la compilation de Statistique Canada présente l'avantage de distinguer les niveaux de formation (premier cycle, deuxième cycle, troisième cycle) et les domaines d'études. Pareilles distinctions devraient être opérées à l'échelle canadienne pour les différents diplômes décernés à l'enseignement collégial, notamment ceux qui mènent à des certificats, à des diplômes, à des diplômes avancés et à des grades.

- *1re catégorie* : Pour certaines destinations de prestige, le coût des études importe peu. Ainsi, dans le cas des universités qui se hissent au sommet des palmarès de Shanghai ou du Times Higher Education, les droits de scolarité élevés attirent des étudiants qui ont les moyens de les acquitter.
- *2e catégorie* : Pour le deuxième tiers des établissements, les étudiants comparent les coûts des études pour différentes destinations qui offrent des formations similaires.
- *3e catégorie* : D'autres destinations tirent leur part de marché de la gratuité scolaire et de l'offre de cours en langue anglaise.

Parmi les deux dernières catégories, où figurent les formations collégiales du Québec et où devraient-elles figurer? Actuellement, au Québec, à l'enseignement collégial, les exemptions de droits de scolarité semblent être un des facteurs les plus importants d'attraction des étudiants internationaux. En effet, la progression qui a été observée à l'enseignement collégial pour le nombre d'étudiants internationaux est essentiellement attribuable aux étudiants exemptés des droits de scolarité. Dans ce cas, le principe de compétitivité n'entre pas en jeu : ce sont les exemptions de droits qui prévalent.

Par ailleurs, il est difficile de soutenir que les étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité choisissent de poursuivre leurs études collégiales au Québec au terme d'une analyse des coûts exigés pour des formations comparables. En effet, cela nécessiterait que les étudiants internationaux puissent comparer les droits de scolarité exigés pour les formations collégiales du Québec avec les droits exigés pour des formations homologues offertes au Canada ou ailleurs dans le monde. Or, pour le moment, l'information dont disposent les étudiants internationaux quant aux droits de scolarité exigés pour les formations collégiales du Québec est, le plus souvent, incomplète et difficile à trouver. En effet, les travaux du Conseil ont révélé que l'information en ligne était nettement insuffisante et rendait impossible tout exercice de comparaison des droits (voir l'annexe 13). De plus, la comparaison avec les droits exigés dans les autres provinces canadiennes est rendue difficile par le fait qu'à l'extérieur du Québec, les programmes qui correspondent aux programmes conduisant au DEC en formation technique sont de durées variables. Certains sont d'une durée de deux ans, d'autres, particulièrement en techniques physiques et en administration, sont de trois ans (diplôme d'études collégiales de niveau avancé). Ainsi, toute comparaison des coûts totaux des programmes s'avère complexe, de surcroît lorsqu'un étudiant international est peu familier avec les différentes formations offertes ici et dans le reste du Canada.

Pour le Conseil, des études plus poussées devraient être menées pour déterminer avec précision les motifs qui incitent les étudiants internationaux à opter pour les formations collégiales du Québec. Étant donné le rôle important des exemptions des droits de scolarité à l'enseignement collégial, il semblerait pertinent de distinguer les motivations de ceux qui sont soumis aux droits de scolarité et de ceux qui ne le sont pas. En l'absence de cette information, la discussion ne prend pas en compte la réalité telle qu'elle se présente actuellement à l'enseignement collégial. En attendant ces précisions, il importe de rectifier l'information mise à la disposition des étudiants internationaux sur la question des droits de scolarité afin qu'elle soit présentée, sur les différents sites Web pertinents, avec transparence, clarté et simplicité pour chacune des formations. Ce n'est qu'à cette condition qu'il sera possible d'affirmer que les étudiants peuvent se livrer à un exercice comparatif des droits en vigueur ici et ailleurs, au Canada ou dans le monde.

5.3.3 Position du Conseil au regard de la compétitivité des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux

Sur la base des informations dont il dispose, le Conseil ne peut donc pas établir comment les droits de scolarité actuellement exigés à l'enseignement collégial s'insèrent dans la dynamique du choix d'une formation pour les étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité. Il lui est également impossible de soutenir que les droits actuels ne sont pas compétitifs, car les formations concurrentes aux formations collégiales du Québec ne sont pas nettement circonscrites. Quelles formations sont en concurrence avec les formations offertes à l'enseignement collégial au Québec? S'agit-il des

formations offertes dans les collèges communautaires canadiens? S'agit-il seulement des formations offertes en français? S'agit-il de formations qui correspondent à l'enseignement collégial et qui sont données ailleurs dans le monde? S'agit-il de formations universitaires?

En ce qui concerne les tarifs exigés pour les formations qui entrent en compétition avec les formations du Québec, ils ne font pas l'objet d'un inventaire méthodique. De plus, sur la base des quelques relevés que le Conseil a effectués, il ne semble pas que les écarts entre les formations collégiales du Québec et d'autres comparables dans le reste du Canada soient significatifs : ils sont même, dans plusieurs cas, à l'avantage du Québec, particulièrement dans les domaines réputés être fortement prisés par les étudiants internationaux (dont l'administration des affaires). Le principe de la compétitivité invoqué par les acteurs du réseau collégial milite donc en faveur d'études de marché plus systématiques qui permettraient de raffiner la compréhension des facteurs d'attractivité des formations collégiales et, sur cette base, d'accroître le nombre d'étudiants internationaux actuellement soumis aux droits de scolarité, lequel est plutôt faible.

5.4 LES COÛTS DE FORMATION ASSUMÉS PAR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX SOUMIS AUX DROITS DE SCOLARITÉ

5.4.1 La situation actuelle

Dans sa réflexion sur les droits de scolarité exigés à l'enseignement collégial, le Conseil juge important que les étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité assument les coûts que nécessite leur formation.

Actuellement, les données rendues publiques par le MESRST indiquent que ces coûts sont couverts[46]. En effet, pour l'ensemble du réseau collégial, les droits exigés des étudiants internationaux permettent de couvrir les subventions versées par le MESRST aux établissements (CCAFE, 2012).

5.4.2 Les scénarios évoqués par les acteurs du réseau collégial

Les détails de cette opération comptable sont complexes; seuls les initiés en connaissent toutes les subtilités. Néanmoins, derrière la volonté d'équilibre du Ministère entre les revenus et les dépenses associés à la présence des étudiants internationaux se profile la question du partage des coûts de formation entre la société québécoise et les étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité. Or, certains scénarios évoqués à la suite de l'appel de mémoires lancé par le Conseil risqueraient d'effriter l'équilibre actuellement atteint.

- Si les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux étaient revus à la baisse sur la base d'un taux moyen en vigueur dans les provinces canadiennes[47], un écart entre les droits de scolarité versés et les coûts de formation engagés se dessinerait dans les prochaines années et il appartiendrait à la société québécoise d'assumer la différence.
- Si la voie de la déréglementation était adoptée, les étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité assumeraient leurs coûts de formation sur une base institutionnelle et non à l'échelle du Québec comme c'est le cas actuellement. Cela pourrait entraîner le risque d'une compétition accrue entre les établissements d'enseignement collégial du Québec pour le recrutement d'étudiants internationaux.

46. À l'enseignement collégial, le MESRST verse, pour les étudiants internationaux, aux établissements d'enseignement une subvention identique à celle qu'il verse pour tout autre élève. Cependant, les subventions varient d'un établissement à l'autre selon une méthode de calcul définie par le MESRST. Les droits de scolarité payés par les étudiants internationaux, pour leur part, ne varient pas. Dans certains cas, l'étudiant international soumis à ces droits paie un montant inférieur à la subvention versée par le MESRST au collège. Dans d'autres cas, il verse un montant supérieur à la subvention ministérielle. Pour les étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité, le MESRST verse la subvention au collège sans obtenir de contrepartie financière de la part des étudiants.

47. Voir les commentaires du Conseil à propos de la façon d'obtenir ce taux moyen à la section 5.3.1 du présent chapitre.

- Si la gratuité scolaire était accordée aux étudiants internationaux ou si les droits de scolarité qu'ils assument leur étaient remboursés à la condition qu'ils s'installent durablement au Québec, les coûts initiaux de formation seraient, dans les faits, entièrement assumés par la société québécoise.

5.4.3 Position du Conseil au regard des coûts de formation

Pour sa part, le Conseil convient des bénéfices associés à la présence d'étudiants internationaux, soit :

- d'importantes retombées économiques à court terme pour l'économie du Québec, à l'échelle provinciale et régionale;
- l'apport des étudiants internationaux à la résolution des enjeux démographiques et de ceux liés aux pénuries de main-d'œuvre de certains segments du marché du travail;
- l'apport des étudiants internationaux au développement d'une perspective mondiale pour l'ensemble des étudiants inscrits dans les formations collégiales du Québec;
- l'importance des réseaux établis par les étudiants internationaux qui retournent dans leur pays d'origine et qui conservent une relation privilégiée avec le Québec;
- l'importance des étudiants internationaux pour le maintien de l'offre de formations collégiales en région.

Cela étant dit, le Conseil préconise que les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux couvrent les coûts de formation. Or, sur la base des informations dont il dispose, il considère que ce principe est respecté. Dans l'éventualité où des modifications substantielles étaient apportées aux droits de scolarité exigés des étudiants internationaux, le Conseil suggère que ces modifications soient analysées non seulement du point de vue de leur accessibilité pour ces étudiants, mais également de celui de leur seuil de rentabilité (*break-even*).

5.5 LA RÉPARTITION DES DROITS DE SCOLARITÉ

La répartition des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux entre le Ministère et l'établissement d'enseignement collégial s'explique par la mécanique actuellement en place. Le collège perçoit les droits prescrits par le Ministère. Il retourne ensuite 90 % des droits de scolarité de l'étudiant international au Ministère et en conserve 10 %[48]. Pour sa part, le Ministère subventionne la formation de l'étudiant international au même tarif que celle des étudiants du Québec.

La situation actuelle est-elle optimale? Permet-elle aux collèges d'accueillir les étudiants internationaux et de faire la promotion des formations d'ici sur la scène internationale? Pour Cégep international, il y aurait lieu de la revoir pour que les établissements conservent 25 % des droits de scolarité plutôt que 10 %. Pour l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), ce n'est pas la répartition des droits qu'il faut modifier : il faut plutôt confier aux établissements le soin de déterminer les droits et de les conserver par la suite.

La question des droits de scolarité des étudiants internationaux

La plupart des personnes rencontrées lors des groupes de discussion ont soutenu que l'obligation de retourner au Ministère 90 % des montants issus des droits de scolarité provenant des étudiants internationaux est une source de démotivation au regard du recrutement. Les 10 % qui restent aux établissements ne sont pas, de l'avis de plusieurs, suffisants pour la mise en place de structures adéquates pour recruter des étudiants internationaux et assurer leur encadrement.

48. Cette répartition entre le Ministère et l'établissement d'enseignement collégial des droits de scolarité des étudiants internationaux a été introduite dans le régime budgétaire et financier en 1994-1995 pour les établissements publics et en 1996-1997 pour les établissements privés subventionnés.

Le Conseil tient à rappeler que, dans les dernières années, les droits de scolarité prélevés auprès des étudiants internationaux ont été peu élevés et que, par conséquent, les sommes qui ont résulté de la répartition de ces droits ont été peu importantes. Ainsi, selon des données transmises par le MESRST, les collèges publics ont conservé, globalement, une somme de 214 859 $ en 2010-2011. Pour les collèges privés subventionnés, la somme conservée est de 179 210 $.

Pour le Conseil, la question de la répartition des droits de scolarité est donc périphérique de celle des principes qui doivent gouverner la fixation des droits de scolarité. De plus, il semble que le rehaussement de l'attractivité des formations collégiales sur la scène internationale commande une stratégie plus ambitieuse qui ne peut se résumer à cette dimension.

6 LE RÔLE DES EXEMPTIONS DES DROITS DE SCOLARITÉ DANS L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES

Dans sa réflexion sur le rôle des droits de scolarité dans l'attractivité des formations collégiales pour les étudiants internationaux, le Conseil prend en considération l'importance des exemptions de ces droits à l'enseignement collégial. Il s'agit pour lui d'une forme importante de reconnaissance de l'ensemble de la société québécoise à l'égard de la contribution des étudiants internationaux à la société.

Rappelons que les principales exemptions de droits de scolarité et le plus important programme de bourses destiné aux étudiants internationaux inscrits dans les collèges du Québec sont [49] :

- les exemptions accordées dans le cadre des ententes intergouvernementales qui ne sont pas liées à un type de formation en particulier (y compris l'Entente France-Québec en matière d'éducation);
- le Programme de bourses d'exemption des droits de scolarité pour les étudiants inscrits à une formation technique;
- le Programme de bourses d'excellence pour les étudiants étrangers inscrits à une formation technique, ainsi que les exemptions de droits de scolarité accordées dans le cadre de ce programme.

Ces mesures ont bénéficié d'un financement accru ces dernières années, soit 16,7 millions de dollars en 2010-2011 (annexe 14). Parmi elles, les exemptions accordées dans le cadre des ententes intergouvernementales ont connu la hausse la plus marquée. À ce sujet, le rôle prépondérant de l'Entente France-Québec en matière d'éducation doit être rappelé. Cette entente, ratifiée en 1978, est unique, car elle ne prévoit pas de quotas. Ainsi, tous les étudiants français qui souhaitent poursuivre des études collégiales au Québec sont accueillis aux mêmes conditions que les étudiants québécois[50].

Pour le Conseil, les exemptions accordées aux étudiants internationaux ne posent pas problème : il s'agit d'un levier qui permet au gouvernement d'attirer des étudiants internationaux à des conditions qu'il estime favorables pour le développement social, culturel et économique du Québec. Le véritable défi est de faire en sorte que l'attraction des étudiants internationaux à l'enseignement collégial ne repose pas, de façon disproportionnée, sur celles-ci.

49. La liste d'exemptions présentée n'est pas exhaustive. Pour obtenir la liste complète, consultez le Régime budgétaire et financier des cégeps et le Régime budgétaire et financier des établissements privés d'ordre collégial.

50. La même entente est en vigueur à l'enseignement universitaire. De plus, cette entente est réciproque, de sorte que les Québécois qui se rendent en France pour y poursuivre des études le font aux mêmes conditions que les Français.

7 LA PROMOTION DES FORMATIONS SUR LE WEB

Pour le Conseil, l'attractivité des formations collégiales du Québec est indissociable de la promotion qui en est faite sur le Web. Ce constat est partagé par le Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale (2012).

Pour établir les standards de navigation et de recherche pour un candidat international, le Conseil a parcouru les sites Web internationaux qui se distinguent par la qualité de l'expérience proposée aux utilisateurs. Ainsi, le portail australien *Study in Australia*, le portail français *Campus France* et le portail suédois *Study in Sweden* ont été reconnus comme des sites de référence présentant une information simple d'accès, intuitive, complète, adaptée et souvent intégrée aux médias sociaux. De plus, ces portails regroupent des données de qualité et présentées dans un langage clair concernant les programmes d'études, y compris, dans certains cas, les programmes d'études qui correspondent à l'enseignement collégial. Ils prennent en charge l'ensemble de la démarche liée au séjour de mobilité de l'étudiant, quel que soit le point de départ qui l'incite à s'intéresser à sa destination d'études. En comparaison de ces portails, l'information offerte aux étudiants internationaux qui souhaitent poursuivre des études collégiales au Québec est non adaptée et souffre d'importantes lacunes.

7.1 DES SITES WEB MULTIPLES, MAL INDEXÉS ET NON ADAPTÉS À LA DÉMARCHE DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Différents sites Web s'adressent aux étudiants internationaux qui souhaitent obtenir de l'information relative à la poursuite d'études collégiales au Québec (voir l'encadré 3.2). Le Conseil a relevé les sites des ministères et des organismes qui ont pour mandat d'offrir ce type d'information[51].

ENCADRÉ 3.2 Sites Web institutionnels destinés aux étudiants internationaux et portant sur les formations collégiales du Québec

Sites gérés par le MICC	Vous informer sur les études au Québec : http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/etudiants/informer/index.html Vous avez une place au Québec : http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/placeauquebec/fr/#/Accueil
Portail international du gouvernement du Québec	Étudier au Québec : http://www.gouv.qc.ca/portail/quebec/international/general/etudes/
Site « Ma place au Québec » du gouvernement du Québec	10 étudiants racontent leur expérience : http://maplaceauquebec.ca/fr
Publications en ligne sur le site du MELS	Étudier au Québec : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Affaires_etudiantes/EtudierAuQuebec_2011_f.pdf
Site de Cégep international	Les cégeps du Québec : http://www.cegepsquebec.ca/fr
Sites des services régionaux d'admission	SRAM : https://www.sram.qc.ca/etudiant-international SRACQ : http://www.sracq.qc.ca/etranger/ SRASL : http://www.srasl.qc.ca/international

51. À cette étape, les sites des établissements d'enseignement collégial n'ont pas été analysés, car le Conseil pose l'hypothèse que les étudiants internationaux amorcent leur recherche en ligne à partir de clés de recherche générales plutôt qu'en visant un établissement en particulier.

Premièrement, le repérage de ces différents sites constitue un problème important, car ils s'avèrent mal indexés dans le moteur de recherche Google et des clés de recherche usuelles, telle que *Étudier au Québec* et *Study in Quebec*, ne permettent pas d'y accéder aisément. De plus, aucun de ces sites ne prend en charge l'ensemble de la démarche de l'étudiant international : chacun couvre un aspect de celle-ci, par exemple la présentation du Québec pour le site du gouvernement du Québec, les procédures d'immigration pour les sites gérés par le MICC ou les programmes d'études collégiales pour le site de Cégep international. Le site « Vous avez une place au Québec » et le Portail international du gouvernement du Québec ont des onglets qui concernent plusieurs dimensions du séjour, mais l'information y est incomplète et renvoie vers des sites externes. Qui plus est, l'information qui figure sur plusieurs de ces sites Web est, la plupart du temps, offerte en français et n'est pas exclusivement destinée à un public d'étudiants internationaux. Par conséquent, les étudiants internationaux qui ne sont pas en mesure de naviguer en français ont accès à une information restreinte.

Deuxièmement, l'information relative aux dimensions éducatives d'un éventuel séjour d'études au Québec est sévèrement déficiente et, en ce qui concerne les programmes d'études collégiales, inatteignable ou incompréhensible. En fait, différents sites Web (ceux du gouvernement du Québec, du MICC, de Cégep international et des services régionaux d'admission) présentent une information sous des formats variables qui correspondent le plus souvent à des variations d'une nomenclature administrative qui ne présente aucun intérêt pour un étudiant international. Les sites Web consultés n'offrent pas de moteurs de recherche pour les programmes d'études, les programmes de langue ou les bourses d'études ni de carte interactive des établissements situés sur le territoire du Québec. En ce qui concerne l'étape de la demande d'admission en ligne, elle suppose que l'étudiant international ait une connaissance préalable du système d'éducation collégial et qu'il ait pu se diriger vers le site Web du service régional d'admission rattaché au collège qui offre la formation qui l'intéresse. Finalement, ces sites ne prévoient pas d'espaces pour une interaction entre les candidats et la seule contribution possible des internautes est d'indiquer qu'ils « aiment » le site « Ma place au Québec ». En somme, les possibilités de recherche par mots clés sont inexistantes et les interactions de type Web 2.0, très limitées.

7.2 LES PARTICULARITÉS ET LA QUALITÉ DES PROGRAMMES D'ÉTUDES COLLÉGIALES INVISIBLES SUR LE WEB

Le Conseil constate que les particularités des programmes d'études collégiales et des obligations inhérentes à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) sont invisibles sur le Web. Ainsi, la conception des programmes selon l'approche par compétences, l'importance de l'approche-programme, la place de la formation générale, la place des stages dans la formation technique, le type de rapports entre l'enseignant et la classe, les obligations associées à l'obtention du diplôme (dont la nécessité de réussir une épreuve uniforme de langue), le rôle de l'État dans la délivrance du DEC et les mécanismes d'assurance qualité déployés par une instance reconnue, soit la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), ne figurent pas dans l'information rendue accessible aux candidats étudiants internationaux sur les sites consultés. Les attributs des formations collégiales qui en font des formations de qualité, susceptibles de présenter un intérêt pour les étudiants internationaux, ne sont donc pas mis en valeur.

8. CE QUE LE CONSEIL RETIENT À PROPOS DE L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES POUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

SUR L'ÉVOLUTION ET LA RÉPARTITION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

- Le Conseil reconnaît l'augmentation du nombre d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial au cours des dernières années. En dépit de cet accroissement, le Conseil considère que le nombre d'étudiants internationaux dans cet ordre d'enseignement – 3 061 étudiants en 2011 – demeure modeste. De plus, l'augmentation observable au cours des dernières années est essentiellement due aux étudiants exemptés des droits de scolarité. Dans le seul réseau public, la tendance est encore plus marquée : entre 2007 et 2011, les étudiants internationaux exemptés des droits y représentent 80 % de l'ensemble des étudiants internationaux. De ce nombre, une nette majorité sont des étudiants français, lesquels sont systématiquement exonérés des droits de scolarité à l'enseignement collégial en vertu de l'Entente France-Québec en matière d'éducation, qui date de 1978.

- Au Québec, la répartition des étudiants internationaux entre les diverses formations des établissements d'enseignement collégial ne relève pas d'une dynamique de marché. En effet, les droits de scolarité en vigueur à l'enseignement ordinaire et les capacités d'accueil des collèges, au regard de l'effectif total (étudiants internationaux et résidents du Québec confondus), sont déterminés par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST). Par conséquent, les formations attirent des étudiants internationaux non seulement de façon spontanée, mais également par le fruit de mesures incitatives (exemptions des droits de scolarité, bourses d'études, entente conclue avec l'île de la Réunion), en fonction des places disponibles. Dans ce contexte, le Conseil note une forte concentration des étudiants internationaux dans la région de Montréal, mais signale que 4 autres régions du Québec comptent plus de 3 % d'étudiants internationaux dans leur effectif.

SUR LES DONNÉES STATISTIQUES COMPILÉES ET PUBLIÉES SUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

- Le Conseil constate qu'il est difficile de comparer les données compilées par le MESRST sur la présence d'étudiants internationaux dans le réseau collégial aux données compilées au Canada et par des organisations internationales. En effet, le Ministère emploie le terme *étudiant étranger*, alors que, sur la scène internationale, le terme correspondant est *étudiant international*. Cette situation peut porter à confusion, puisque le Ministère véhicule ainsi une compréhension de la notion d'étudiant étranger différente de celle qui est proposée par Statistique Canada et l'OCDE. De plus, au Québec, la plupart des données relatives à la présence des étudiants internationaux ou aux droits de scolarité qu'ils acquittent ne sont pas accessibles en ligne. Quant aux données qui concernent la réussite des étudiants internationaux à l'enseignement collégial, elles ne sont pas compilées distinctement de celles des autres étudiants à l'échelle du Ministère.

SUR LA PERFORMANCE COMPARÉE DES FORMATIONS COLLÉGIALES DU QUÉBEC

- Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les formations courtes pratiques (CITE 5B)[52], dont font partie les programmes menant à un DEC en formation technique, accueillent moins d'étudiants internationaux que les autres formations de l'enseignement supérieur que sont le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat (CITE 5A et CITE 6). Le Québec, avec un étudiant international sur six qui opte pour une formation de type 5B, fait mieux que l'OCDE, mais se situe en deçà de la moyenne canadienne et des résultats de l'Ontario, où près de un étudiant international sur quatre fait ce choix.
- Le Québec se situe également derrière la moyenne canadienne et l'Ontario en ce qui concerne la proportion d'étudiants internationaux inscrits dans les effectifs des formations courtes pratiques (CITE 5B).

SUR LE RÔLE DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC POUR ASSURER L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES POUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

- Actuellement, le gouvernement du Québec vise à attirer des étudiants internationaux pour répondre à des finalités économiques et sociales. Ainsi, les mesures déployées ces dernières années à l'enseignement collégial conduisent à un recrutement d'étudiants internationaux très ciblé, car le portrait-robot de l'étudiant international susceptible de correspondre aux finalités gouvernementales est finement tracé : la personne souhaite s'inscrire à une formation technique dans un domaine où des besoins de main-d'œuvre sont anticipés, dans un établissement connaissant une baisse d'effectif et où des places sont disponibles. Certes, aux côtés de ces mesures ciblées, d'autres permettent d'attirer des étudiants internationaux de façon plus souple. Tel est le cas des candidatures spontanées des étudiants internationaux qui sont soumis aux droits de scolarité et des étudiants français, qui se voient accorder le même traitement que les résidents du Québec.
- Le gouvernement du Québec n'a pas mis en place une large stratégie de promotion des formations collégiales. Certes, une initiative gouvernementale a permis d'amorcer des démarches en ce sens, mais elle n'a pas été reconduite. Le Conseil constate que, sur le plan de la promotion Web, des progrès importants devront être accomplis pour que l'expérience de navigation offerte aux étudiants internationaux soit comparable à celle qu'on trouve ailleurs dans le monde. Présentement, les différents sites Web destinés aux étudiants internationaux exigent que le candidat possède déjà une connaissance approfondie du système d'éducation du Québec et des programmes d'études qui y sont offerts. La démarche de l'étudiant international n'est pas prise en charge par un site unique où toutes les étapes de la recherche qu'il est susceptible de mener seraient intégrées. De plus, les différents sites Web ne sont pas conformes aux standards de qualité actuels en matière d'indexation, de moteurs de recherche, de présentation visuelle et d'organisation. En outre, l'information destinée aux étudiants internationaux qui montrent de l'intérêt pour les formations collégiales n'est pas suffisamment explicite quant aux particularités des formations et de l'enseignement, y compris en ce qui concerne l'obligation de réussir l'épreuve uniforme de langue pour l'obtention du DEC. Au sortir, les piliers de la qualité de la formation collégiale, qu'il s'agisse de sa proximité avec le marché du travail, des possibilités de poursuite d'études universitaires auxquelles elle conduit, du type d'interactions pédagogiques qui s'y déroulent, de la place qui y est réservée à la formation générale, de l'approche-programme sur laquelle elle repose ou des mécanismes d'assurance qualité auxquels elle satisfait, ne sont pas mis en avant.

52. Consultez l'annexe 8 pour obtenir une description des formations incluses au Québec dans la catégorie « CITE 5B ».

- À partir des données dont il dispose, le Conseil n'est pas en mesure de statuer sur la compétitivité des formations collégiales au regard des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux. Le Conseil croit que la relation entre les droits de scolarité assumés par les étudiants internationaux est complexe et ne se résume pas aux montants exigés. Par ailleurs, il note que les étudiants internationaux disposent d'une information insuffisante sur les sites Web qui leur sont destinés pour parvenir à établir le coût d'une formation collégiale au Québec. De plus, les formations concurrentes à celles du Québec sont peu définies. S'agit-il des formations offertes dans les collèges communautaires? De celles offertes ailleurs dans le monde? De formations universitaires? S'il s'agit des formations offertes dans le reste du Canada, il ne semble pas que les droits exigés au Québec soient prohibitifs par rapport à ceux exigés dans certains collèges canadiens, particulièrement dans les formations qui recueillent le plus d'inscriptions de la part des étudiants internationaux. Des études de marché, basées sur des données validées, devront être effectuées pour établir avec précision la compétitivité des formations collégiales.
- Le Conseil juge important que les étudiants internationaux soumis aux droits de scolarité assument les coûts que nécessite leur formation. D'après les informations dont il dispose, rien n'indique que la structure actuelle des droits de scolarité doive impérativement être modifiée.
- Pour le Conseil, les exemptions des droits de scolarité sont actuellement un levier important d'attraction des formations collégiales et elles permettent au Québec de mettre en œuvre sa politique internationale, notamment d'entretenir des relations privilégiées avec la France, d'autres pays de la francophonie et des marchés que le Québec souhaite porteurs dans le domaine économique. Cependant, le Conseil invite à ne pas faire reposer l'attraction des formations collégiales sur cet unique fondement. Il importe que ces formations soient attractives du fait de leur qualité, de leur reconnaissance internationale et des possibilités qu'elles offrent du point de vue personnel et professionnel.

CHAPITRE 4

ANALYSE COMPARÉE DE L'ATTRACTIVITÉ INTERNATIONALE DE SITES CHOISIS

1 L'ATTRACTIVITÉ INTERNATIONALE DE L'AUSTRALIE, DE LA FRANCE, DE LA SUÈDE ET DE L'ONTARIO EN CHIFFRES

Les données combinées de l'OCDE et de Statistique Canada, colligées à partir de la CITE 97[53], indiquent les destinations et les formations recherchées par les étudiants internationaux. La grande majorité de ces étudiants se situent dans les niveaux de formation 5A, ce qui équivaut, au Québec, à des formations de baccalauréat et de maîtrise. En 2009, en Australie, en France et en Suède, environ 80 % des étudiants en situation de mobilité internationale étudiaient dans un programme de niveau 5A. Le Québec et l'Ontario se situent en deçà de la moyenne de l'OCDE, avec moins de 75 % des étudiants internationaux qui optent pour des formations de ce niveau (*indicateur A*). En proportion de l'effectif national, ce sont toutefois les formations de niveau 6 (doctorat) qui sont les plus attractives, tant en Australie qu'en France, en Suède, en Ontario et au Québec (*indicateur B*) (voir le tableau 4.1).

Le pouvoir d'attraction des formations 5B, qui incluent l'équivalent des formations collégiales techniques québécoises, est moins grand, et ce, pour les deux indicateurs. En effet, ce type de formations accueille 15,1 % des étudiants internationaux qui séjournent en Australie, 9 % de ceux qui séjournent en France et seulement 0,4 % de ceux qui séjournent en Suède. Le Québec et l'Ontario accueillent un plus grand nombre d'étudiants internationaux dans ce type de formations que les autres sites (*indicateur A*). Cependant, en proportion de l'effectif, pour tous les sites retenus, les formations de type 5B arrivent au dernier rang de chaque pays ou province (*indicateur B*). L'Australie compte toutefois 19,5 % d'étudiants internationaux dans l'effectif des programmes de type 5B, ce qui est significativement plus important que la moyenne de l'OCDE. La France et l'Ontario se trouvent légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE, alors que le Québec et la Suède ferment la marche (*indicateur B*).

Les travaux du Conseil ont démontré le rôle assumé par l'État dans la promotion des formations courtes pratiques (5B) en Australie et en France. En ce qui concerne l'Ontario, le rôle du gouvernement en la matière a été plus timide que celui joué par l'Australie et la France, voire plus effacé que celui joué par le Québec. Néanmoins, les résultats qui y ont été obtenus en ce qui concerne l'attraction des étudiants internationaux dans des formations de type « CITE 5B » sont supérieurs à ceux du Québec. Quant à la Suède, elle ne fait pas la promotion de ses formations de type « CITE 5B » sur la scène internationale, d'autant plus que celles-ci sont exclusivement offertes en suédois.

Ces résultats différenciés invitent à envisager l'attractivité des formations comparables à l'enseignement collégial comme relevant de multiples facteurs qui dépassent la seule question des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux. En effet, les travaux de l'OCDE énumèrent une série de facteurs qui concourent à forger la décision d'un candidat de participer à un séjour d'études à l'étranger. La perception de la valeur de l'expérience qui est offerte, la reconnaissance qui lui est accordée sur le marché du travail visé, l'attractivité du pays du point de vue intellectuel, culturel et politique, la facilité d'accès à l'enseignement supérieur, y compris la langue et le coût des études, la réputation des programmes de formation, la disponibilité de l'information, la possibilité d'occuper un emploi pendant les études et les possibilités d'immigration sont parmi les considérations évoquées. Le processus décisionnel de l'étudiant est complexe et ce qui incite un étudiant à opter pour une destination plutôt qu'une autre varie selon le cas (OCDE 2008a).

Le Conseil, pour sa part, a scruté les stratégies d'attraction des étudiants internationaux en Australie, en France, en Suède et en Ontario[54]. En ce qui concerne l'Australie, la France et la Suède, l'information relative aux formations qui sont offertes est harmonisée, cohérente et efficace. Deux de ces trois États ont d'ailleurs mis en place des mécanismes de régulation qui assurent la qualité de

53. Consultez l'annexe 8 pour les détails de la CITE 97.

54. Pour accéder aux notes de recherche détaillées sur cette question, consultez *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires*, (http://www.cse.gouv.qc.ca/internationalisation_formations_collegiales_donnees_complementaires).

l'information mise à la disposition des étudiants internationaux et la qualité de l'expérience offerte une fois à destination. Des efforts ont également été investis pour assurer la reconnaissance et la lisibilité des formations qui y sont offertes. De plus, bien que les rationnels qui président à la décision d'un étudiant international d'opter pour une formation donnée soient multiples, le Conseil considère qu'une stratégie nationale bien définie permet de mettre en valeur les formations offertes et facilite la prise de décision en offrant une information de qualité et facile d'accès sur des critères qui importent pour l'étudiant international.

TABLEAU 4.1 Étudiants internationaux à l'enseignement supérieur et distribution des effectifs internationaux selon le niveau de formation, CITE 97, Australie, France, Suède, Ontario et Québec, 2009

	Australie %	France* %	Suède %	Moyenne de l'OCDE %	Ontario %	Québec %
Indicateur A : Distribution des étudiants internationaux selon le niveau de formation						
CITE 5A – Formations de bacc. et de maîtrise	80,3	79,2	83,5	78,6	66,6	71,7
CITE 5B – Formations courtes pratiques (dont le DEC en formation technique et les certificats de 1er cycle)	15,1	9,0	0,4	12,1	25,2	16,0
CITE 6 – Doctorat	4,5	11,8	16,2	11,2	8,2	12,2
	100,0	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Indicateur B : Proportion d'étudiants internationaux dans les effectifs à l'enseignement supérieur						
CITE 5A – Formations de bacc. et de maîtrise	21,7	12,7	6,0	6,5	5,9	7,0
CITE 5B – Formations courtes pratiques (dont le DEC en formation technique et les certificats de 1er cycle)	19,5	4,1	0,4	3,9	5,6	2,4
CITE 6 – Doctorat	26,3	40,9	21,9	17,5	17,5	20,5

Source : OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE*, (www.oecd.org/fr/education/prescolaireetscolaire/regardssureducation2011lesindicateursdelocde.htm).

* Les données sur la mobilité internationale des étudiants en France sont compilées selon le concept des « étudiants étrangers », c'est-à-dire sur la base de la nationalité des étudiants (et non sur la base du pays de résidence permanente antérieur ou du pays de scolarisation antérieur). En conséquence, les étudiants étrangers en France incluent les étudiants issus de l'immigration qui sont des résidents permanents, ce qui tend à gonfler le nombre d'étudiants en situation de mobilité internationale en France. La comparabilité des données entre la France et les autres pays ou provinces présentés ci-dessus est donc limitée.

2 ANALYSE COMPARÉE – L'AUSTRALIE

2.1 LE CONTEXTE AUSTRALIEN : UN LEADERSHIP RENOUVELÉ DE L'ÉTAT

Dans les écrits portant sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, l'Australie est régulièrement dépeinte comme incarnant l'idéal type d'une approche qualifiée de capitalisme académique où l'État et les établissements misent sur l'apport financier des étudiants internationaux (OCDE, 2009). Les étudiants internationaux sont alors assimilés à un marché dont l'Australie cherche à accroître ses parts, notamment pour pallier le manque de financement de l'enseignement supérieur.

Certes, en Australie, l'industrie du recrutement d'étudiants internationaux et l'exportation de services éducatifs à l'étranger (la délocalisation de programmes et de campus) constituent le troisième secteur d'exportation le plus important. Le secteur de l'enseignement professionnel et technique, le *Vocational Education and Training* (VET), y occupe d'ailleurs une place importante. Cependant, des réformes d'envergure, conduites par l'État australien, ont été implantées ces dernières années et témoignent du leadership étatique en matière de recrutement d'étudiants internationaux.

2.2 DES RÉFORMES PROFONDES, RAPIDES ET CONTINUES

Ce renforcement du rôle de l'État est apparu dans un contexte de crise. En fait, des inquiétudes avaient été formulées en haut lieu quant à la viabilité du modèle australien de recrutement d'étudiants internationaux développé jusque-là (Australian Government, 2008). Cependant, la nécessité d'en améliorer la durabilité et d'assurer la coordination des acteurs est apparue d'autant plus criante qu'une série d'événements ont éclaté au grand jour et ont alerté les autorités sur les problèmes importants dont souffrait l'Australie en matière de recrutement d'étudiants internationaux. Ainsi, des attaques ont été perpétrées contre des étudiants indiens, plusieurs établissements privés dont la viabilité reposait sur le recrutement d'étudiants internationaux ont fermé leurs portes et des pratiques malveillantes d'agents de recrutement qui encourageaient la venue d'étudiants internationaux pour des motifs d'immigration plutôt que pour la poursuite d'études ont été repérées (Senate Standing Committees on Education, 2009a; Senate Standing Committees on Education, 2009b). En parallèle, on s'interrogeait sur la croissance anormalement rapide du nombre d'étudiants internationaux observée de 2006 à 2010, particulièrement dans le secteur de l'enseignement professionnel et technique (augmentation de 140 000 étudiants internationaux en 5 ans) (Australian Education International [AEI], 2010).

En conséquence, pas moins de quatre commissions d'enquête ont été mises sur pied de 2008 à 2011. Elles ont ainsi documenté la compétitivité du système d'enseignement supérieur australien, les rôles et les responsabilités des acteurs gouvernementaux, des établissements et des agents de recrutement, le cadre légal entourant l'offre de services éducatifs aux étudiants internationaux et les conditions de délivrance des visas étudiants. Leurs recommandations ont mené au renforcement des obligations des établissements d'enseignement qui accueillent des étudiants internationaux, à une meilleure protection des intérêts des étudiants et à la séparation des filières de recrutement d'étudiants internationaux et du processus d'immigration[55]. Le gouvernement australien s'est clairement positionné au regard de toutes les recommandations de ces instances. L'Australie a ainsi procédé à des réformes majeures en quatre ans.

Parallèlement aux travaux de ces commissions, le gouvernement a élaboré une stratégie à l'égard des étudiants internationaux qui comporte quatre volets : le bien-être des étudiants, la qualité de l'éducation, la protection de leurs intérêts économiques et l'amélioration de l'information qui leur est fournie (Council of Australian Governments [COAG], 2010) (http://www.coag.gov.au/sites/default/files/International%20Students%20Strategy%20-%20PDF.pdf).

Pendant la même période, l'Australie a également consolidé sa stratégie de promotion du pays comme destination d'études et réformé son cadre de qualification qui favorise la circulation des étudiants australiens et internationaux.

Finalement, une stratégie nationale visant à soutenir la durabilité et la qualité dans le secteur de l'éducation internationale est en cours d'élaboration sous les auspices de l'International Education Advisory Council, un conseil consultatif sur l'éducation internationale[56].

---

55. Il s'agit du *Review of Australian Higher Education* de la commission Bradley (2008), du *Senate Inquiry into International Students Welfare* (2009), du *Review of the Education Services for Overseas Students Act 2000* de la commission Baird (2010) et du *Strategic Review of the Visa Program* de la commission Knight (2011).

56. En avril 2012, ce conseil a rendu public un document de réflexion qui a déclenché un processus de consultation des acteurs du secteur de l'éducation internationale d'avril à juin 2012 (International Education Advisory Council of Australia, 2012).

2.3 LE RENFORCEMENT DES OBLIGATIONS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT QUI ACCUEILLENT DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

En Australie, un cadre légal spécifie les obligations des différents acteurs du recrutement et de l'accueil des étudiants internationaux, l'*Education Services for Overseas Students Act 2000* (ESOS). Ce cadre régit l'accréditation des établissements qui souhaitent offrir de la formation aux étudiants internationaux (Australian Government. Department of Education, 2007). Ainsi, pour obtenir leur accréditation, les établissements d'enseignement régis par l'ESOS doivent faire la démonstration, auprès de l'agence d'accréditation dont ils relèvent[57], de leur conformité avec des standards définis. Ces standards nationaux ont trait :

- à la qualité de l'information fournie aux aspirants étudiants internationaux;
- au caractère éthique du processus de recrutement;
- aux exigences contractuelles qui régissent les relations entre l'établissement et l'étudiant international;
- aux responsabilités confiées par les établissements d'enseignement aux agents de recrutement;
- à la qualité des services éducatifs offerts aux étudiants internationaux, notamment l'accessibilité à un mécanisme indépendant de plainte et d'appel, et la disponibilité d'un personnel qualifié et d'infrastructures adéquates (AEI, 2011).

Ainsi, l'ESOS définit les droits des étudiants internationaux et les modalités du contrat de service qui les lie à leur établissement d'enseignement. Mentionnons, à titre d'exemple, que l'ESOS reconnaît aux étudiants internationaux le droit à une information juste et de qualité permettant de faire un choix informé pour ce qui est de l'établissement et du programme de formation. L'ESOS stipule également les clauses qui doivent être prévues dans l'entente de service entre l'établissement et l'étudiant : les services offerts par l'établissement, les frais exigés ainsi que les modalités de remboursement. Finalement, il prévoit une couverture d'assurance pour le remplacement ou le remboursement des droits de scolarité des étudiants internationaux en cas de faillite ou d'incapacité d'un établissement d'enseignement (AEI, 2011).

2.4 LA PROTECTION DES INTÉRÊTS DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Tous les étudiants internationaux peuvent s'adresser à un médiateur en cas de litige avec leur établissement d'enseignement. Pour les étudiants internationaux qui fréquentent un établissement privé, il s'agit de l'*Overseas Students Ombudsman*. Pour les étudiants internationaux qui fréquentent un établissement public, c'est l'*Office of the Commonwealth Ombudsman* qui assure le suivi des plaintes.

2.5 LA SÉPARATION DES FILIÈRES DE RECRUTEMENT D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX ET DU PROCESSUS D'IMMIGRATION

En 2011, la commission Knight en Australie a été chargée de revoir l'ensemble des programmes de visas étudiants pour déterminer les brèches possibles dans le processus d'octroi des visas, ce qui pouvait expliquer la croissance anormalement rapide du nombre d'étudiants internationaux dans le secteur de la formation professionnelle et technique en Australie. Au terme de ses travaux, la commission Knight a signalé l'automatisme qui existait entre le fait d'y poursuivre des études postsecondaires et l'obtention d'une résidence permanente (Australian Government, 2011). En d'autres termes, le recrutement d'étudiants internationaux était devenu, dans certains cas, un sauf-conduit permettant d'accéder au statut de résident permanent. Pour remédier à la situation, l'Australie a restreint le nombre de professions donnant accès à la résidence permanente. Cette modification a rompu le lien quasi automatique entre la poursuite d'études postsecondaires en Australie et les possibilités d'obtention de la résidence permanente.

57. Pour la formation professionnelle et technique, il s'agit de l'Australian Skills Quality Authority (ASQA). Pour les établissements d'enseignement supérieur, les mêmes fonctions sont assumées par la Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA).

2.6 UNE PROMOTION CENTRALISÉE DE L'AUSTRALIE COMME DESTINATION D'ÉTUDES

Les formations australiennes sont mises en marché de façon centralisée et moderne, y compris celles qui concernent le *Vocational Education and Training* (VET). Ainsi, le portail Web 2.0 canalise l'ensemble de l'information disponible au sujet des établissements d'enseignement, des programmes de formation et du processus d'immigration. Il offre à un étudiant international toutes les réponses dont il a besoin pour choisir l'Australie. L'interface graphique du site tout comme les fonctionnalités de recherche répondent aux standards de navigation modernes[58]. Une image de marque dynamique et actuelle est insérée dans la promotion Web. *Future Unlimited* est une stratégie de promotion multisectorielle de l'Australie particulièrement orientée vers des clientèles influentes (www.australiaunlimited.com). En conséquence, elle ne s'applique pas uniquement aux établissements d'enseignement, mais concerne un ensemble de secteurs dont l'Australie souhaite faire la promotion à l'étranger. Dans le cadre de cette initiative, une capsule vidéo promotionnelle de l'éducation australienne a été créée. Cette capsule rompt avec le style usuel des sites Web gouvernementaux en puisant aux tendances musicales et aux standards graphiques de l'heure. Il ne s'agit donc pas d'une capsule informative, mais plutôt suggestive.

2.7 UN CADRE DE QUALIFICATION QUI FAVORISE LA CIRCULATION DES ÉTUDIANTS

Développé en 1995 et révisé en 2011, l'*Australian Qualification Framework* (AQF) est un outil de circulation des étudiants, australiens et internationaux, qui facilite la lisibilité et la reconnaissance nationale et internationale des formations australiennes. Ainsi, ce cadre de qualification permet d'articuler les particularités des formations australiennes dans des termes qui sont compris par les administrateurs d'établissements d'enseignement et les gouvernements étrangers. Il témoigne, à la face des Australiens et du reste du monde, des finalités des différentes formations australiennes.

2.8 L'IMPORTANCE DES COURS DE LANGUE DÉDIÉS AUX ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Finalement, en Australie, des cours de langue sont dédiés particulièrement aux étudiants internationaux, les *English Language Intensive Courses for Overseas Students* (ELICOS). L'appellation *ELICOS* est régie par des standards nationaux et un mécanisme d'assurance qualité qui lui est propre. Cette offre de cours est diversifiée et flexible : les durées sont variables et les dates de début des cours sont réparties dans l'année. En 2010, 18 % des étudiants internationaux en Australie poursuivaient des études de langue dans un programme ELICOS (ELICOS, s. d.). À titre indicatif, mentionnons qu'en 2011, environ 270 établissements offraient ce type de programme.

3 ANALYSE COMPARÉE – LA FRANCE

3.1 LE CONTEXTE FRANÇAIS : UN VIRAGE VERS L'ATTRACTIVITÉ

Depuis le début des années 2000, la France s'est toujours illustrée parmi les cinq pays détenant la plus grande attractivité mondiale (Campus France, 2009c). La majeure partie des étudiants internationaux viennent de pays des anciennes colonies françaises (Maroc, Algérie, Tunisie, Sénégal, etc.) et de Chine. La mobilité entrante en provenance de l'Europe y compte pour moins de 25 % des étudiants internationaux (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2011).

58. Les éléments distinctifs de la promotion des formations australiennes sont présentés dans le document *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires*, (http://www.cse.gouv.qc.ca/internationalisation_formations_collegiales_donnees_complementaires).

Néanmoins, entre 1999 et 2005, l'accueil des étudiants internationaux en France a été l'objet de plusieurs réflexions[59]. Dans un contexte où la France avait connu, pendant quelques années, une baisse du nombre d'étudiants internationaux qu'elle accueillait, sa relance comme destination de mobilité étudiante internationale s'est articulée autour de la nécessité de développer l'attractivité de son offre de formation supérieure (Campus France, 2009b). Ainsi, la France a posé un regard critique sur son offre de formation, les stratégies de promotion de son système d'enseignement supérieur et les mesures d'accueil des étudiants internationaux déployées en son sein.

3.2 L'ARTICULATION DES FORMATIONS COURTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'introduction d'un cursus licence-master-doctorat (LMD) a été envisagée, par la France, comme un moyen d'accroître son attractivité (Teichler, 2011). À partir de 1999 et dans la foulée du Processus de Bologne, la France a misé sur l'articulation de ses diplômes autour de l'architecture européenne commune (LMD) comme gage de qualité, de lisibilité et de comparabilité de ses formations (Campus France, 2012; de Robien, 2007).

Parallèlement au LMD, l'Europe a également adopté un système de transfert et d'accumulation de crédits qui facilite la mobilité des étudiants, notamment pour les formations qui correspondent aux formations collégiales. En effet, dans sa promotion des formations qui mènent au brevet de technicien supérieur (BTS) et au diplôme universitaire de technologie (DUT), la France souligne leur insertion dans ce système européen de transfert et d'accumulation de crédits tout en campant clairement leurs finalités professionnelles[60]. Les taux de réussite sont divulgués explicitement tout comme les différentes possibilités de poursuite des études après l'obtention du diplôme. Ainsi, les formations courtes de l'enseignement supérieur français sont articulées par rapport au système d'enseignement national, à l'espace européen de l'enseignement supérieur et au marché du travail.

3.3 L'ÉTAT COMME GARDIEN DE LA QUALITÉ DES FORMATIONS

La France positionne l'État comme le gardien de la qualité des formations dans ses outils de promotion destinés aux étudiants internationaux. Trois rôles assumés par l'État français sont présentés comme garants de cette qualité. Premièrement, il assure la prise en charge d'une part très importante du coût réel des études de chaque étudiant, français ou international (Campus France, 2012). Deuxièmement, les diplômes décernés sont des diplômes d'État (BTS, DUT, etc.). Finalement, le label de qualité dont peuvent se prévaloir les centres de français, langue étrangère, figure également au nombre des mesures sous la responsabilité de l'État français qui témoignent de la qualité des formations françaises (Campus France, 2012).

59. Une note destinée au conseil d'orientation de Campus France, datée du 19 mars 2009, recensait dix rapports portant particulièrement sur l'accueil des étudiants étrangers, l'attractivité de l'enseignement supérieur français, la vie étudiante et la délivrance des visas entre 1999 et 2009.

60. En France, le niveau « licence » (le « L » de la réforme LMD) correspond à 180 crédits, accumulés à raison de 30 crédits par semestre pendant 6 semestres. Les formations reconnues au Québec comme étant comparables au DEC en formation technique, soit celles menant au brevet de technicien supérieur (BTS) et au diplôme universitaire de technologie (DUT), participent au système européen d'accumulation des crédits et correspondent à 120 crédits (Campus France, 2010a; Campus France, 2010b; Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2008). Cependant, les titulaires du BTS et du DUT peuvent y ajouter 60 crédits et obtenir leur niveau de licence professionnelle (L3), (http://ressources.campusfrance.org/catalogues_recherche/diplomes/fr/niveau_1_fr.pdf) et (http://ressources.campusfrance.org/noindex/swfs/enseignement_sup_francais/fr/enseignement_sup_francais.htm).

3.4 UNE PROMOTION CENTRALISÉE DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

De 2007 à 2010, la France a procédé à la fusion d'organismes de taille pour réunir en une seule agence les instances chargées des différents volets de la promotion de l'enseignement supérieur, de l'accueil des étudiants internationaux et de la mobilité internationale[61]. Depuis, l'Agence Campus France a pour mission de faire la promotion à l'étranger du système d'enseignement supérieur et de formation professionnelle français, d'informer les étudiants internationaux, de les orienter, de les rencontrer et de les recevoir (http://www.campusfrance.org/fr/page/promouvoir-lenseignement-superieur-francais). De plus, elle gère d'importants programmes de mobilité entrante et sortante en offrant un guichet unique aux étudiants.

Pour accomplir cette mission, l'Agence Campus France dispose de ressources étendues, à la fois virtuelles et physiques, postées dans plus de 110 pays étrangers et décentralisées dans les régions françaises (http://www.campusfrance.org/fr/page/%EF%BB%BFles-espaces-campus-france et http://www.campusfrance.org/fr/page/campus-france-et-les-pres).

Le portail Web géré par l'Agence Campus France, communément appelé Campus France, prend en charge l'ensemble de la démarche d'un étudiant international, qu'il s'agisse de la recherche d'une formation, du financement, de la préparation du séjour et de l'accompagnement dans les formalités administratives et consulaires. Les fonctionnalités de recherche du portail sont puissantes et permettent d'effectuer des recherches selon l'intérêt premier du candidat : par formation (par mot clé, domaine ou région), par langue d'enseignement ou par bourses offertes aux étudiants internationaux. En tout temps, la crédibilité de l'information est établie aisément, car l'étudiant international navigue toujours sur le site de Campus France. De plus, tous les documents déposés sur ce site portent le logo de Campus France et sont indexés dans Google. L'information relative aux formations qui sont offertes par les instituts universitaires technologiques (IUT) et les sections de technicien supérieur des lycées professionnels (STS) est aussi offerte sur le portail de Campus France (les niveaux L1 et L2).

Tout en faisant la promotion de l'apprentissage du français en France et en insistant sur l'importance de la maîtrise de la langue pour la réussite du projet d'études, l'Agence Campus France promeut également près de 700 formations supérieures offertes en anglais. Toutefois, aucun programme en anglais n'a été recensé pour les programmes des niveaux L1 et L2, soit ceux qui sont réputés conduire aux diplômes reconnus comme équivalents aux formations collégiales techniques (BTS et DUT).[62]

61. En 2007, la France crée Campus France, une agence pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil des étudiants internationaux et la mobilité internationale. Campus France est alors le résultat de la fusion d'Édu-France, l'ancienne agence de promotion de l'enseignement supérieur, et des centres pour les études en France, des guichets uniques à l'étranger pour les étudiants ayant un projet d'études en France. En 2010, Campus France fusionne de nouveau, cette fois-ci avec Égide, le principal gestionnaire de bourses du gouvernement français, et avec la sous-direction des affaires internationales du Centre national des œuvres universitaires et scolaires (CNOUS), qui était responsable de la gestion de l'accueil des boursiers internationaux et du développement des activités internationales du réseau des œuvres universitaires et scolaires. Campus France devient alors officiellement l'Agence Campus France, mais la première appellation demeure en usage.

62. Au moment de mettre sous presse, le gouvernement français a déposé un projet de loi qui vise, entre autres, à faciliter l'enseignement en anglais dans toutes les universités françaises. En effet, ce projet de loi prévoit autoriser les enseignements en langue étrangère lorsqu'ils sont dispensés dans le cadre d'un accord avec une institution étrangère pour attirer les étudiants étrangers, notamment des pays émergents (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France, 2013).

3.5 UN LABEL DE QUALITÉ POUR LES COURS DE LANGUE

En 2007, l'État français s'est engagé dans un processus d'assurance qualité des centres de français, langue étrangère, situés sur son territoire. Ainsi, le label « Qualité français langue étrangère » a été créé par l'État. Pour la France, il s'agissait d'un moyen d'accroître la présence d'étudiants internationaux sur son territoire, notamment celle d'étudiants non francophones, et de mieux se positionner dans un marché européen fortement concurrentiel (Centre international d'études pédagogiques, 2011; Qualité français langue étrangère. Label, s. d.). Pour obtenir ce label, les centres de français, langue étrangère, sont invités à développer, sur une base volontaire, une démarche qualité qui respecte les critères demandés en matière d'accueil, de locaux, d'enseignants, de formation et de gestion (Centre international d'études pédagogiques, 2011).

3.6 LA SYSTÉMATISATION DE L'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

La pièce maîtresse de l'accueil des étudiants internationaux en France est une charte de qualité pour l'accueil des boursiers du gouvernement français, entérinée en 2006 à la suite de l'adoption de la Charte européenne de qualité pour la mobilité (Ministère des Affaires étrangères et européennes, 2008). Elle a la vocation de « constituer, à terme, la trame d'une future charte de qualité concernant l'ensemble des étudiants en mobilité entrante » (MAEE, 2008, p. 1).

Cette charte s'applique à l'ensemble de la chaîne d'accueil (MAEE, 2008), celle-ci étant entendue comme un processus de prise en charge de l'étudiant international boursier avant son départ, à son arrivée, pendant son séjour et à son retour. L'accueil concerne, entre autres, la diffusion d'information en ligne, l'information sur les conditions de vie en France, l'organisation de séminaires de préparation au départ, la communication au boursier du contenu pédagogique de sa formation, l'accueil personnalisé en sol français, l'accompagnement jusqu'au lieu d'hébergement en France, dont la qualité a été vérifiée, l'accueil sur le lieu des études, le tutorat et l'intégration des étudiants ainsi que le suivi du parcours scolaire de l'étudiant, y compris la collecte de données statistiques et qualitatives. Le dispositif d'accueil, complet et coordonné, repose sur les technologies de l'information, sur le ministère des Affaires étrangères et européennes, sur le personnel des ambassades, sur le personnel de l'Agence Campus France, sur les gestionnaires de programmes de bourses et sur les établissements.

La charte constitue un cadre de référence vers lequel les acteurs impliqués doivent tendre. Il n'existe pas de contraintes associées au non-respect des principes qui y sont formulés (Observatoire de l'administration publique de l'ENAP, s. d.). Cependant, 74 indicateurs de performance ont été établis dans un but d'amélioration continue des pratiques.

Outre cette charte, la qualité de l'accueil des étudiants internationaux, reconnue en France comme essentielle à l'attractivité de l'enseignement supérieur, est un chantier prioritaire de l'Agence Campus France (Campus France, 2009b). Celle-ci effectue donc des enquêtes auprès des étudiants internationaux et des différents acteurs responsables de l'accueil des étudiants internationaux. De plus, Campus France est à élaborer un projet de référentiel pour des dispositions d'accueil dans les établissements et à créer un label pour l'accueil des étudiants internationaux (Campus France, 2009a).

3.7 L'ACCENT SUR LES CYCLES SUPÉRIEURS

Bien que les formations qui correspondent au DEC en formation technique soient promues par l'Agence Campus France au même titre que les formations qui conduisent à l'obtention d'une licence, d'un master ou d'un doctorat, la plupart des mesures destinées à renforcer l'attractivité de la France pour les étudiants internationaux ciblent les cycles supérieurs. Ainsi, les mesures destinées à faciliter l'acquisition d'une première expérience professionnelle tout comme la possibilité de séjourner en France quelques années pour y construire un projet professionnel sont réservées aux diplômés des niveaux master et doctorat, ce qui exclut les diplômés de licence (Premier ministre de la France, Direction de l'information légale et administrative, 2012; Sénat de France, 2012). De plus, en France, la mobilité internationale est fortement associée à l'excellence en recherche.

4 ANALYSE COMPARÉE – LA SUÈDE

4.1 LA TARIFICATION POUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Jusqu'à l'automne 2011, l'ensemble des étudiants internationaux inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur suédois, quel que soit leur pays de provenance, bénéficiaient du traitement national et, de ce fait, de la gratuité scolaire. La loi de 2010, *Competing on the Basis of Quality* (Ministry of Education and Research of Swedish, 2010), a instauré des droits de scolarité pour les étudiants internationaux qui viennent de pays tiers, c'est-à-dire qui ne viennent ni de l'Union européenne (UE), ni de l'Espace économique européen, ni de la Suisse. Les droits de scolarité sont exigibles aux programmes de premier cycle et aux programmes de master. Les étudiants inscrits aux programmes de doctorat ne sont pas visés par la tarification. De plus, une clause grand-père permet aux étudiants internationaux ayant amorcé leurs études avant la session d'automne 2011 de compléter leur formation selon la durée normale prévue des études sans assumer de droits de scolarité (MERS, 2010).

La Suède a considéré que le maintien de la qualité de son éducation supérieure exigeait d'imposer des droits de scolarité aux étudiants internationaux pour ne pas faire reposer sur les épaules des contribuables suédois la charge financière qu'ils entraînaient pour le système d'éducation. Dans son virage, la Suède a réaffirmé la contribution importante des étudiants internationaux à l'ensemble de son système d'éducation. Néanmoins, elle a indiqué, de façon explicite, sa volonté de concurrencer les États qui exigent des droits de scolarité en incitant les étudiants les plus qualifiés à briguer la Suède comme destination d'études dans un marché de l'éducation devenu global. Dorénavant, les droits de scolarité sont donc soumis à la dynamique du marché, aux mains des établissements, avec la conviction que la réputation éducative de la Suède saura lui permettre de s'immiscer dans le peloton des pays les plus attractifs (MERS, 2010). Pour la Suède, la tarification permet également de diminuer le volume de demandes d'admission, qui exigeait beaucoup de ressources, alors que peu de candidats réussissaient à se qualifier ou encore fréquentaient réellement, à la date prévue, un établissement d'enseignement suédois[63].

À la suite du virage tarifaire de la Suède, il ne reste que très peu de pays de l'OCDE où les étudiants internationaux ne se voient pas imposer des droits de scolarité à l'enseignement supérieur. Tout comme la Suède, le Danemark et la Finlande[64] ont effectué un virage tarifaire pour les étudiants internationaux qui ne viennent pas de l'Espace économique européen. Parmi les pays de l'OCDE, seules la Norvège et l'Islande n'imposent pas de droits de scolarité aux étudiants internationaux (OCDE, 2011).

63. Courriel échangé entre le Conseil supérieur de l'éducation et The Swedish Agency for Higher Education, Department of Higher Education Analysis, 31 juillet 2012.

64. Le *Finland Universities Act* prévoit que les étudiants qui ne viennent pas de l'Union européenne peuvent devoir payer des droits de scolarité si la langue d'enseignement de leur programme conférant un grade est autre que le finnois ou le suédois. (*Finland Universities Act*, section 10, articles 1 et 2), (http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf).

4.2 LA PROMOTION DE L'OFFRE ÉDUCATIVE SUÉDOISE INCORPORÉE AUX INSTRUMENTS DIPLOMATIQUES

La Suède et l'éducation suédoise sont promues comme un tout à l'étranger (MERS, 2010). Aussi, en prévision de l'instauration des droits de scolarité, The Swedish Institute (SI) s'est-il vu pourvu de fonds supplémentaires pour faire la promotion de la Suède à titre de haut lieu de l'éducation (*education nation*)[65]. En Suède, l'imposition de droits de scolarité s'est donc accompagnée de l'attribution d'un mandat particulier à l'agence publique chargée du rayonnement du pays et des valeurs suédoises à travers le monde : la voie empruntée par la Suède concilie la tarification et la diplomatie.

4.3 LA MISE EN VALEUR DE LA PÉDAGOGIE SUÉDOISE

Dans la documentation en ligne destinée aux étudiants internationaux, la Suède mise sur sa réputation de leader en éducation. En effet, elle rappelle ses standards élevés en la matière et met en avant le type d'interactions pédagogiques qui se déroulent dans les établissements suédois, y compris les relations informelles entre les enseignants et les étudiants. Les relations de proximité entre les établissements et l'industrie sont également promues comme des vecteurs d'innovation susceptibles d'améliorer l'employabilité des étudiants internationaux. De plus, la composition de l'effectif suédois à l'enseignement supérieur, caractérisé par une présence marquée d'apprenants adultes, de femmes et d'étudiants internationaux, est véhiculée comme étant un gage d'inclusion au sein de ces établissements (SI, 2010a). Finalement, la Suède se positionne comme le pays qui investit le plus dans le domaine de la recherche et du développement dans le monde. Elle fait valoir l'importance du financement public de la recherche universitaire, aux côtés de l'investissement privé dans les domaines de pointe (SI, 2010b).

4.4 L'ABSENCE DE PROMOTION DU SECTEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

La formation professionnelle et technique n'est pas promue auprès des étudiants internationaux. Toute l'information disponible sur le portail Web destiné aux étudiants internationaux, *Study in Sweden*, concerne le premier cycle universitaire et le niveau « master ». Il ne semble donc pas que la promotion, sur la scène internationale, des formations qui correspondent à l'enseignement collégial suédois (le VET) fasse partie de la stratégie gouvernementale et de la stratégie des établissements d'enseignement suédois.

65. The Swedish Institute est une agence publique qui « fait la promotion des intérêts de la Suède et qui renforce la confiance portée en la Suède à travers le monde. Son mandat est d'établir des liens de coopération durables avec d'autres pays par des échanges et des communications stratégiques dans les champs de la culture, de l'éducation, de la science et des affaires » (SI, 2011). La Suède souhaite être perçue comme un pays générateur d'idées innovantes, d'ouverture, de respect et d'authenticité, animé par des principes de développement durable et de développement social (SI, 2010c).

5 ANALYSE COMPARÉE – L'ONTARIO

5.1 LE RÔLE RELATIF DU GOUVERNEMENT EN MATIÈRE D'ATTRACTION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Depuis 2005, en Ontario, deux signaux contradictoires ont été envoyés par le gouvernement en matière d'attraction des étudiants internationaux.

D'abord, dans la foulée du rapport Rae, un financement particulier est octroyé pour soutenir l'internationalisation du système d'éducation postsecondaire (Rae, 2005)[66]. Un programme de bourses ontariennes pour des séjours d'études à l'étranger est créé et des initiatives visant à augmenter le nombre d'étudiants internationaux qui fréquentent les établissements postsecondaires en Ontario sont soutenues financièrement (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, 2009). Parallèlement, le portail Web *Study in Ontario*[67] est développé. Ce portail vise la promotion des établissements publics d'enseignement postsecondaire sous une bannière unique. De plus, en 2010, le budget de l'Ontario énonce une ambitieuse cible d'augmentation de 50 % du nombre d'inscriptions d'étudiants internationaux (Cabinet du premier ministre de l'Ontario, 2010). Cette cible est réaffirmée dans le budget de 2011 (Ministère des Finances de l'Ontario, 2011).

Or, dans un contexte budgétaire difficile, le budget ontarien de 2012 (Ministère des Finances de l'Ontario, 2012) a annoncé des mesures d'économie qui touchent, directement et indirectement, au recrutement d'étudiants internationaux et à la mobilité étudiante (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, 2012). Qui plus est, il réduit la subvention de fonctionnement des établissements proportionnellement au nombre d'étudiants internationaux qu'ils accueillent[68].

Ainsi, il semble que le gouvernement ontarien, après s'être fait le promoteur de l'internationalisation de l'éducation, notamment du recrutement d'étudiants internationaux, choisisse de se faire moins présent dans ce domaine.

5.2 UNE PRIORITÉ GOUVERNEMENTALE ACCORDÉE AUX CYCLES SUPÉRIEURS

Deux des mesures maintenues par le budget ontarien de 2012 concernent le recrutement d'étudiants internationaux aux cycles supérieurs. Il semble donc que la priorité qui leur était accordée au regard du processus d'immigration Perspectives Ontario[69] et de l'attribution d'importantes bourses de doctorat (Ontario Trillium Scholarship) soit maintenue (http://news.ontario.ca/opo/fr/2010/11/lontario-attirera-plus-detudiantes-et-etudiants-internationaux.html)[70].

66. Dans le cadre du plan ontarien *Vers des résultats supérieurs dans l'éducation postsecondaire*.

67. Ce portail n'apparaît plus, au 7 mai 2013, sous ce vocable sur le site du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. L'onglet qui y a succédé est intitulé « Faire des études en Ontario : étudiants étrangers ».

68. Ainsi, pour chaque nouvel étudiant international inscrit dans un établissement supérieur ontarien, le Ministère réduit la subvention versée aux établissements de 825 $ (75 $ pour l'impôt prélevé par les municipalités et 750 $ dans la subvention de fonctionnement). En conséquence, plus un établissement est actif sur le plan du recrutement d'étudiants internationaux, plus son financement est réduit.

69. Perspectives Ontario est un programme d'accélération du traitement des demandes d'immigration des candidats qui répondent aux critères de l'Ontario en cette matière. En vertu d'un accord signé avec Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), l'Ontario sélectionne directement les immigrants qui correspondent à ses critères de sélection. Perspectives Ontario permet aux travailleurs et étudiants internationaux (diplômés en Ontario) qui reçoivent une proposition d'emploi permanent à temps plein de faire une demande auprès du gouvernement ontarien pour obtenir une désignation aux fins de résidence permanente. Depuis 2010, les étudiants qui ont obtenu une maîtrise ou un doctorat d'une université ontarienne publique n'ont plus besoin d'une offre d'emploi pour se prévaloir de ce programme.

70. La seule bourse du gouvernement ontarien destinée aux étudiants internationaux est le *Ontario Trillium Scolarship*. Depuis 2010, le gouvernement ontarien décerne 75 bourses annuellement à des étudiants au doctorat. D'une valeur de 40 000 $, la bourse est renouvelable pour une période de 4 ans. L'annonce du Ontario Trillium Scolarship a entraîné une controverse politique en Ontario sur l'opportunité pour le gouvernement de subventionner des étudiants internationaux plutôt que des étudiants ontariens.

5.3 UNE PROMOTION WEB PEU INTÉGRÉE

Le rapport Rae misait sur la création et la mise à jour d'un portail Web pour mousser l'intérêt d'éventuels étudiants internationaux pour la poursuite d'études en Ontario. Le portail *Study in Ontario*, hébergé sur le site du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, répondait à certaines des attentes de ce rapport. En effet, il était indexé facilement dans Google par des clés de recherche intuitives. Il centralisait certaines informations et promouvait sur un pied d'égalité, la poursuite des études universitaires et la poursuite des études collégiales. En 2013, ce portail a été remplacé par un onglet du site du Ministère intitulé « Faire des études en Ontario: étudiants étrangers ». L'information y est limitée et la présentation visuelle est peu innovante.

Le site *OntarioColleges.ca* compense ces limites et permet une recherche efficace selon plusieurs critères : le collège, la catégorie de programmes, la durée du programme, la date de début du programme, le type de diplôme recherché, la langue d'enseignement, etc. Toutefois, l'information n'est pas particulièrement destinée à des étudiants internationaux.

6 CE QUE LE CONSEIL RETIENT POUR LE QUÉBEC À PROPOS DE L'ATTRACTIVITÉ INTERNATIONALE DE L'AUSTRALIE, DE LA FRANCE, DE LA SUÈDE ET DE L'ONTARIO

6.1 DES STRATÉGIES D'ENVERGURE POUR AMÉLIORER L'ATTRACTIVITÉ INTERNATIONALE DES FORMATIONS

Le Conseil constate que, exception faite de l'Ontario, les États ont adopté, dans les dernières années, des stratégies et des mesures d'envergure qui témoignent de leur volonté d'améliorer l'attractivité de leurs formations auprès des étudiants internationaux, et ce, au-delà de leurs politiques de droits de scolarité respectives.

D'abord, l'Australie et la France, des destinations parmi les plus prisées par les étudiants internationaux, ont été à la fois réactives et proactives dans le domaine en adoptant des réformes d'importance. En Australie, l'État a renforcé les obligations des établissements d'enseignement qui accueillent des étudiants internationaux, s'est investi dans une démarche d'actualisation de sa stratégie d'éducation internationale de manière continue, a cherché à améliorer la reconnaissance internationale des formations australiennes, a protégé les intérêts des étudiants internationaux et a séparé les filières du recrutement d'étudiants internationaux et du processus d'immigration. En France, le passage au LMD (licence-master-doctorat) ne peut être dissocié de la volonté d'attirer davantage les étudiants en situation de mobilité internationale. Parallèlement, la France a adopté une série d'initiatives pour accroître la qualité des formations françaises et de l'accueil des étudiants internationaux.

Pour sa part, la Suède a également adopté un virage majeur en introduisant des droits de scolarité pour les étudiants internationaux inscrits aux programmes de premier cycle universitaire et de master. En contrepartie, des mesures visant à soutenir la promotion de l'éducation supérieure suédoise, notamment pour souligner la force de son innovation pédagogique, ont été mises sur pied.

Au Québec, le gouvernement ne s'est jamais prononcé sur la faible croissance du nombre d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial ou sur sa position internationale en matière d'attractivité à l'enseignement supérieur. Par conséquent, contrairement à la situation observée en Australie, en France et en Suède, le Québec n'a pas fait publiquement le bilan de l'attractivité internationale de son enseignement supérieur et n'a donc pas adopté de réformes structurantes susceptibles de la modifier profondément, y compris à l'enseignement collégial.

6.2 LE RÔLE DE L'ÉTAT DANS LE RENFORCEMENT DE L'ATTRACTIVITÉ INTERNATIONALE

Le Conseil a constaté que la volonté de certains États d'améliorer leur attractivité n'induit pas une forme particulière de rapport au marché. Ainsi, l'amélioration de l'attractivité ne peut être associée d'emblée à un laisser-aller aux mains du marché de l'offre éducative. À cet égard, rappelons que l'Australie a opté pour un leadership fort pour réguler l'offre destinée aux étudiants internationaux et adopter un cadre de qualification assurant la reconnaissance des formations australiennes à l'étranger. Toutefois, les tarifs sont déterminés par les établissements. La France, pour sa part, tout en voulant consolider sa position mondiale, a maintenu sa politique de tarification nationale pour les étudiants internationaux. Dans sa documentation destinée aux étudiants internationaux, la France rend visible la contribution financière de l'État, qui assure aux étudiants internationaux tout comme aux étudiants nationaux des droits de scolarité peu élevés. Elle fait de cette contribution un gage de la qualité de la formation offerte en son territoire. La Suède a adopté une stratégie opposée en imposant une tarification pour les étudiants internationaux dont les montants sont fixés par les établissements. Pour le Conseil, ces trois exemples invitent donc à réfléchir à l'attractivité des formations supérieures au Québec, sans présumer qu'elle entraîne inévitablement une inflexion vers des formes de marchandisation, l'Australie et la France étant deux exemples contrastés où l'État assume des rôles différents, mais prépondérants, pour réguler l'offre de formation aux étudiants internationaux.

6.3 UNE PROMOTION CENTRALISÉE DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

En Australie, en France et en Suède, la promotion des formations supérieures est centralisée. Ainsi, dans les trois cas, des agences publiques sont chargées de veiller à assurer une information cohérente, facile d'accès et entièrement dédiée aux étudiants internationaux. Pour l'Australie et la France, ce mandat comprend la promotion des formations comparables à celles qui, au Québec, mènent au DEC en formation technique. Pour la Suède, ce type de formation n'est pas visé. Cette nuance apportée, la promotion de l'enseignement supérieur devient le prolongement de l'image internationale que le pays souhaite projeter. Ainsi, l'Australie a intégré l'éducation internationale à son image de marque à l'étranger; elle n'a donc pas développé une image de marque distincte pour le marketing éducatif international. Elle en a confié la promotion à Austrade, une agence commerciale et d'investissement gouvernemental. La Suède, dans un tout autre registre d'argumentaire, a également intégré la promotion de l'éducation supérieure dans son image internationale. The Swedish Institute en a obtenu le mandat, l'agence publique chargée d'encourager la coopération et les liens durables entre la Suède et les autres pays dans le domaine de la culture, de l'éducation, des sciences et des affaires. La Suède a donc privilégié une approche de diplomatie publique[71], s'éloignant en cela de l'approche de marketing australienne.

En ce qui concerne la France, l'Ontario et le Québec, le Conseil n'a pas observé l'intégration de l'éducation supérieure à même l'image nationale projetée à l'étranger. Au Québec, les démarches qui ont été entreprises à ce jour pour y parvenir n'ont pas abouti.

71. La nouvelle diplomatie publique est une « forme de relations publiques extérieures, au soutien de la politique étrangère. Pratique contemporaine d'action culturelle, de promotion, de mobilisation et de propagande de l'État, comme vecteur de sa politique étrangère à l'égard de publics étrangers » (LeDuc, 2009, p. 465).

6.4 LA VOLONTÉ DE TÉMOIGNER DE LA QUALITÉ DES FORMATIONS OFFERTES ET DE LEUR ARTICULATION AVEC D'AUTRES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Le Conseil note la volonté de l'Australie, de la France et de la Suède de témoigner de la qualité des formations offertes en leur territoire. Certes, les raisons pour lesquelles il leur paraît primordial d'associer qualité et attractivité diffèrent et sont enracinées dans les particularités de leur contexte national. De même, les stratégies déployées pour assurer la qualité des formations et la rendre visible ne sont pas les mêmes. Toutefois, l'objectif d'assurer la qualité des formations nationales auprès des étudiants internationaux et d'en témoigner est affirmé explicitement par ces trois États. Au Québec, le recrutement d'étudiants internationaux ne s'accompagne pas d'une réflexion sur l'amélioration de la reconnaissance des formations collégiales à l'échelle internationale.

6.5 LA VOLONTÉ DE REHAUSSER LA QUALITÉ DE L'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Le Conseil a relevé les initiatives prises par l'Australie et la France pour rehausser la qualité de l'accueil des étudiants internationaux. Dans le cas de l'Australie, les obligations des établissements d'enseignement supérieur à l'égard de l'information à fournir aux étudiants internationaux sont explicites et contraignantes. À cet égard, l'Australie protège les intérêts pédagogiques et économiques des étudiants internationaux. En France, les obligations des établissements n'ont pas valeur légale au même titre qu'en Australie. Toutefois, l'adoption de la Charte de qualité pour l'accueil des boursiers du gouvernement français témoigne de l'importance conférée par la France à la qualité de l'accueil des étudiants internationaux. De plus, l'Agence Campus France procède à des sondages de satisfaction auprès des étudiants internationaux afin d'améliorer les pratiques des acteurs français en la matière.

Au Québec, le gouvernement n'a pas juxtaposé à sa volonté d'accroître le recrutement d'étudiants internationaux une volonté officielle d'améliorer l'accueil de ces étudiants.

6.6 LES STRATÉGIES DIFFÉRENCIÉES DES ÉTATS QUANT À LA PROMOTION DE LA FORMATION TECHNIQUE

L'échantillon révèle que les stratégies des États à l'égard de la promotion de la formation technique à l'étranger sont asymétriques. Toutefois, le Conseil note que les mesures tendent à favoriser, d'une façon ou d'une autre, les étudiants inscrits au deuxième ou au troisième cycle universitaire, et ce, dans la perspective d'un accroissement de l'effort national de recherche.

Le gouvernement du Québec a une approche distinctive de celle des autres États ou provinces étudiés. En effet, seul le Québec a adopté des mesures particulièrement destinées à inciter des étudiants internationaux à poursuivre des études collégiales, de surcroît en spécifiant des collèges et des domaines de formation précis. Ce type de recrutement, très ciblé, qui vise à apporter une solution, du moins en partie, au déclin de l'effectif scolaire dans certains établissements situés en région et aux pénuries de main-d'œuvre appréhendées, est unique.

6.7 LES FORMATIONS LINGUISTIQUES COMME COMPLÉMENTS À L'OFFRE DE FORMATION

Le Conseil a noté qu'en Australie et en France, les formations linguistiques font partie de l'offre de formation promue auprès des étudiants internationaux. Ainsi, il est facile, pour un étudiant international, de les repérer et d'en attester la valeur. En effet, dans les deux cas, des mécanismes ont été mis en place pour que, de l'étranger, l'étudiant international obtienne la garantie qu'il s'agit de formations sérieuses qui mènent à des apprentissages significatifs et reconnus. Au Québec, des formations linguistiques sont offertes par certains collèges. Toutefois, cette offre n'est pas présentée dans un répertoire aux côtés des formations collégiales.

CHAPITRE 5

ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS POUR AMÉLIORER SIGNIFICATIVEMENT L'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS COLLÉGIALES POUR LES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

1 ENJEU 1 : L'ADHÉSION DU QUÉBEC À UNE FINALITÉ D'ATTRACTIVITÉ DES FORMATIONS

Les présents travaux du Conseil ont mis à jour la tension qui existe entre le réseau de l'enseignement collégial et le MESRST quant à la légitimité des démarches entreprises par les collèges pour attirer des étudiants internationaux. Les groupes de discussion et les entretiens menés ont révélé l'incompréhension qui semble régner de part et d'autre. Ils ont également conduit le Conseil à palper la compétition qui existe, au sein du réseau des collèges du Québec, pour ce qui est d'attirer des étudiants internationaux, particulièrement dans les cas où les collèges sont aux prises avec d'importantes baisses de leur effectif. Finalement, les travaux du Conseil ont révélé la distance qui sépare le Québec et d'autres États ou provinces en ce qui concerne l'approche adoptée pour inciter des étudiants internationaux à poursuivre sur leur territoire des formations qui appartiennent à l'enseignement supérieur. L'ensemble de ces observations conduit le Conseil à affirmer que le gouvernement du Québec, tout comme les collèges, se situe actuellement dans une logique de recrutement d'étudiants internationaux où les mesures incitatives occupent davantage de place que la promotion, sur la scène internationale, de la qualité des formations offertes au Québec. À partir des tendances que le Conseil décèle ailleurs dans le monde, un rééquilibrage est donc proposé. Le pari du Conseil se veut audacieux et stimulant : c'est par un renforcement de la reconnaissance des formations collégiales, préuniversitaires et techniques, notamment de leur qualité, que leur attractivité pour les étudiants internationaux pourra être significativement améliorée.

ORIENTATION 1.1
DÉFINIR UNE STRATÉGIE D'ATTRACTIVITÉ INTERNATIONALE FONDÉE SUR LA QUALITÉ DES FORMATIONS

La Stratégie d'internationalisation de l'éducation québécoise (MEQ, 2002), l'Initiative gouvernements-réseaux pour le recrutement d'étudiants étrangers, rendue publique en 2008, et les différentes bourses et exemptions financées par le MESRST et offertes aux étudiants internationaux inscrits à l'enseignement collégial démontrent que le MESRST se situe dans une logique de recrutement d'étudiants internationaux. Suivant cette approche, des moyens ciblés permettent de convaincre, un à un, les étudiants de s'inscrire à des formations collégiales offertes au Québec. Ailleurs dans le monde, les États ont adopté des réformes structurantes qui les ont conduits à repenser leur rôle en matière d'attractivité. Aux côtés des mesures incitatives visant à recruter des étudiants internationaux, ils ont adopté des mesures importantes et structurelles pour rehausser l'attractivité des formations. Pour le Conseil, l'heure est venue de déployer, au Québec, une nouvelle stratégie d'attractivité fondée sur la qualité des formations.

Le Conseil constate que les visées particulières du gouvernement du Québec en matière de recrutement d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial débordent du domaine de l'enseignement. En fait, les mesures destinées à ce recrutement sont d'abord conçues pour combler les besoins du Québec au regard du nombre de places disponibles dans les programmes techniques connaissant une pénurie de main-d'œuvre, et ce, dans les collèges situés dans des régions qui présentent une baisse démographique. Subsidiairement, elles visent également à raffermir les liens entre le Québec et certains marchés prometteurs, tels que l'Asie, les Amériques et les pays de la francophonie.

Pour les collèges, le recrutement d'étudiants internationaux vise des finalités multiples. D'un point de vue éducatif, il permet le maintien d'une offre de programmes variée en région, et crée une dynamique éducative vivifiée par l'exposition des étudiants locaux à la diversité culturelle et par l'émulation provoquée par le contact des uns et des autres. D'un point de vue économique, la présence des étudiants internationaux comporte des retombées régionales et accroît la rétention d'étudiants qualifiés dans les régions où ils ont reçu leur formation. Les propos tenus lors des groupes de discussion, tout comme les données relatives à la présence des étudiants internationaux dans les effectifs régionaux (figure 3.7), démontrent l'importance, pour les établissements aux prises avec une baisse de leur effectif, de cette présence. Néanmoins, celle-ci demeure modeste dans l'ensemble du réseau collégial.

Force est de constater que la croissance observée du nombre d'étudiants internationaux est attribuable à ceux qui sont exemptés des droits de scolarité. En corollaire, la proportion d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial soumis aux droits de scolarité a diminué entre 2007 et 2011. Actuellement, la majorité d'entre eux n'assument aucun droit de scolarité. Dans les collèges publics, deux étudiants internationaux sur trois sont des Français, exemptés des droits de scolarité en vertu d'une entente de réciprocité signée entre la France et le Québec en 1978. La présence d'étudiants internationaux dans le réseau collégial du Québec ne peut donc être associée à un virage vers la recherche de nouveaux marchés lucratifs.

Le Conseil s'interroge sur la viabilité, à long terme, d'une logique d'attractivité de l'enseignement collégial fondée sur la gratuité pour une majorité d'étudiants internationaux exemptés des droits de scolarité et sur des finalités migratoires. Il semble que pareille façon de faire limite le nombre d'étudiants internationaux susceptibles de poursuivre des études au Québec. En effet, les formations collégiales ne sont pas à l'avant-plan. Or, le Conseil préconise d'élaborer une nouvelle stratégie en misant sur la qualité des formations comme élément distinctif. À cet égard, le postulat du Conseil est que la mobilité internationale des étudiants pour les formations comparables aux formations collégiales est croissante et que les établissements d'enseignement collégial du Québec gagneraient à faire partie des destinations recherchées.

Par conséquent, le Conseil suggère que la stratégie gouvernementale sur la question de l'attractivité des étudiants internationaux soit renouvelée en dépassant les clivages traditionnels du réseau et du Ministère en ce qui a trait au partage des droits de scolarité, à l'admissibilité des établissements à certaines mesures et aux fonds disponibles pour les activités de recrutement menées sur la scène internationale. Pour le Conseil, les finalités de l'attractivité de l'enseignement collégial doivent être revues pour passer d'un impératif de survivance des établissements à la promotion et à la reconnaissance de la qualité des formations collégiales.

L'adhésion à une intention de promotion et de reconnaissance de la qualité des formations implique des moyens nouveaux (outils d'articulation de l'enseignement collégial, portail Web, diffusion de données publiques, etc.). De plus, elle exige de mettre en avant, avec clarté, avec professionnalisme et dans des termes évocateurs pour les étudiants internationaux, les particularités des formations collégiales du Québec.

L'adhésion à cette intention suppose également un repositionnement de l'action gouvernementale dans des domaines qui avaient été liés jusque-là au recrutement d'étudiants internationaux ou, dans d'autres cas, qui avaient été tenus pour acquis sans faire l'objet de réelles discussions. Ainsi, dans un contexte où les collèges montréalais font déjà le plein d'étudiants locaux, à quelles conditions est-il acceptable de concilier le recrutement d'étudiants internationaux et l'offre de formations collégiales pour la population du Québec? L'État doit-il intervenir dans la répartition des étudiants internationaux entre les établissements? Doit-on lier la stratégie d'attractivité de l'enseignement collégial au maintien de programmes en région? Comment attirer les étudiants internationaux sur une base autre que celle de la gratuité scolaire? Le Conseil est conscient que les questions soulevées sont difficiles et potentiellement antagoniques. Toutefois, il lui semble que l'élaboration d'une nouvelle stratégie gouvernementale misant sur la promotion et la reconnaissance de la qualité des formations collégiales doit s'amorcer par une réflexion sérieuse sur ces questions. Le Conseil souhaite que, sur la base de cette nouvelle stratégie, la légitimité de faire valoir les formations collégiales auprès des étudiants internationaux soit pleinement réaffirmée.

Il semble au Conseil que la stratégie gouvernementale devrait éviter de faire des collèges du Québec des concurrents les uns des autres en matière de recrutement d'étudiants internationaux et être centrée sur le point commun de tous : une offre de formations collégiales, préuniversitaires et techniques, arrimées aux besoins de la société ainsi que du marché du travail et pertinentes. Ainsi, ce n'est plus des établissements qu'il est question, mais plutôt des formations, de leur qualité, de leurs distinctions et de leurs liens particuliers avec certaines réalités urbaines ou régionales.

RECOMMANDATIONS 1, 2, 3, 4 et 5

Étant donné que, malgré les présentes limites du recrutement ciblé d'étudiantes et d'étudiants internationaux à l'enseignement collégial, la légitimité de leur présence au sein des collèges doit être réaffirmée en misant sur une stratégie nouvelle, le Conseil recommande :

Au gouvernement du Québec :

1. De revoir les finalités actuelles du recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux et d'élaborer une nouvelle stratégie fondée sur la qualité des formations collégiales comme facteur d'attractivité internationale;
2. De soutenir l'attractivité des formations collégiales en consentant les moyens appropriés pour que leurs particularités soient rendues visibles et promues sur la scène internationale;
3. De diversifier les solutions aux problèmes de baisse d'effectif dans certains collèges et de formation de la main-d'œuvre, afin d'éviter de subordonner la promotion des formations collégiales sur la scène internationale à ces seules considérations;
4. De reconnaître que les facteurs d'attractivité des formations reposent également sur les établissements qui les offrent et que les centres urbains, tout comme les régions du Québec, disposent d'un rayonnement qui pourrait profiter à l'ensemble des formations collégiales du Québec;

Aux collèges :

5. De revoir leurs stratégies de promotion auprès des étudiantes et des étudiants internationaux en insistant sur la qualité des formations comme facteur d'attractivité.

ORIENTATION 1.2
PROMOUVOIR LES FORMATIONS DE FAÇON CENTRALISÉE

Au Québec, l'action gouvernementale en ce qui concerne le recrutement d'étudiants internationaux n'est pas véritablement intégrée autour du projet d'études. Les différents sites Web gouvernementaux qui s'adressent aux étudiants internationaux laissent très peu de place à la dimension éducative du séjour et la qualité des formations y est peu mise en avant. Dans le cas des formations collégiales, il n'est pas fait mention de la présence de cours de formation générale, de la place des stages dans les programmes techniques, de la conception des programmes d'études selon l'approche par compétences, de l'importance de l'approche-programme ou des mécanismes d'assurance qualité qui les encadrent. De l'extérieur, il est difficile de voir en quoi les formations collégiales du Québec sont distinctives, surtout en comparaison de la mise en valeur des approches pédagogiques et des formations en Australie, en France et en Suède.

Il semble donc impératif au Conseil que les formations de l'enseignement supérieur soient promues de façon centralisée. Pour ce faire, compte tenu du bilan mitigé qui peut être fait des réalisations antérieures, le Conseil préconise la mise sur pied d'un pôle d'expertise sur ces questions, à la manière de l'Australian Education International (AEI) ou de l'Agence Campus France. Certes, les budgets dont disposent ces instances sont importants, mais, au-delà du financement dont elles sont dotées, c'est leur capacité à assurer une promotion intégrée et efficace des formations qui retient l'attention du Conseil. Ce pôle d'expertise pourrait également soutenir le réseau de représentations du Québec à l'étranger (délégations générales, délégations et bureaux) dans la promotion des formations.

Soucieux d'une attractivité fondée d'abord sur la qualité des formations québécoises, puis sur les établissements d'enseignement et sur le Québec comme milieu de vie, le Conseil juge primordial de moderniser et de simplifier substantiellement la promotion qui est faite des formations collégiales comme partie intégrante de l'enseignement supérieur du Québec. Pour ce faire, il propose la création d'un portail Web public destiné à devenir la source de référence spontanée et intuitive des étudiants internationaux. Ainsi, un étudiant international devrait pouvoir y trouver l'ensemble de l'information nécessaire à la poursuite de son projet d'études au Québec, et ce, dans un format convivial et moderne s'adressant à un non-initié. L'accès à de l'information authentique par l'intégration des médias sociaux participerait également à ce virage contemporain.

Pour le Conseil, il ne s'agit pas de lécher une image de façon à faire des formations collégiales des marchandises à « se procurer ». Il s'agit d'inscrire le Québec et les formations collégiales à même les standards de navigation Web actuels des internautes cibles (18-35 ans), et ce, sur un portail Web public. De plus, un véritable portail de ce type pourrait permettre de construire un lien durable avec l'étudiant international qu'il serait possible de maintenir une fois ce dernier arrivé au Québec. Par cet intermédiaire, il deviendrait plus aisé d'offrir aux étudiants les services requis et de faire le suivi de leur satisfaction et de leurs difficultés.

Le Conseil insiste pour que la promotion des formations collégiales s'effectue dans le respect des valeurs chères à l'éducation publique. Ces valeurs concernent l'offre de formations riches et exigeantes, la volonté d'offrir un continuum de formation articulé et cohérent à l'enseignement supérieur et la mise en valeur des pratiques pédagogiques développées par le Québec (approche par compétences, alternance travail-études, travail d'équipe, proximité avec le marché du travail, climat pédagogique en classe, etc.). Elles concernent également la valorisation, auprès des étudiants internationaux, du rôle assumé par l'État dans le financement de l'éducation supérieure, la conception des programmes de formation, la mise en place de mécanismes d'assurance qualité et la sanction des études par un diplôme reconnu.

RECOMMANDATIONS 6 et 7

Étant donné la nécessité de centraliser et de moderniser les informations véhiculées à propos de la poursuite d'études collégiales au Québec, en les situant clairement dans le continuum de l'enseignement supérieur, le Conseil recommande :

Au MESRST, en partenariat avec le réseau collégial :

6. De créer un pôle national d'expertise ayant notamment pour mandat d'améliorer l'attractivité des formations collégiales pour les étudiantes et les étudiants internationaux et de lui confier l'élaboration d'une stratégie d'attraction qui s'inspire des meilleures pratiques développées dans le monde en la matière, y compris un portail Web intégré, indexé, convivial et dynamique, axé sur la réalisation d'un projet d'études supérieures au Québec;

7. De colliger et de diffuser sur le Web des données relatives à la présence des étudiantes et des étudiants internationaux dans les formations collégiales.

2 ENJEU 2 : LA COMPARABILITÉ ET LA RECONNAISSANCE INTERNATIONALE DES FORMATIONS COLLÉGIALES

Le Québec n'est pas le seul endroit au monde à offrir des programmes d'enseignement supérieur dans des établissements non universitaires. Certes, l'appellation *cégep* est unique et les termes *technicien* ou *collège* recoupent ici des réalités qui ne sont pas directement transposables dans d'autres systèmes éducatifs. Néanmoins, les formations de type collégial technique sont répandues à travers le monde et plusieurs États s'emploient à faciliter la correspondance entre ce type de formations et celles offertes dans d'autres systèmes d'enseignement.

L'exercice de comparaison internationale mené par le Conseil a également révélé que les formations de type 5B, soit les formations supérieures courtes pratiques, selon la terminologie de l'UNESCO et de l'OCDE, accueillent, dans la plupart des pays, des proportions moins importantes d'étudiants internationaux que les formations universitaires menant à des grades. Néanmoins, dans certains endroits, cette présence est significative.

Le Conseil souligne la qualité des formations collégiales offertes au Québec. De plus, il soutient que le DEC, en tant que diplôme d'État, constitue un gage de cette qualité. Toutefois, le DEC ne permet pas spontanément à un étudiant international, à un enseignant ou à un administrateur de l'éducation étranger de situer les formations offertes ici par rapport aux formations équivalentes données ailleurs dans le monde. Aussi importe-t-il de mieux établir la comparabilité des formations collégiales et d'améliorer leur reconnaissance sur la scène internationale.

ORIENTATION 2.1
ARTICULER LES FORMATIONS COLLÉGIALES AVEC D'AUTRES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Pour le Conseil, un cadre de qualification, aussi appelé *référentiel*, élaboré en collaboration avec l'enseignement secondaire professionnel et l'enseignement universitaire, permettrait de camper les particularités des formations collégiales dans un continuum de formation. Il contribuerait à transcender les difficultés terminologiques associées à la compréhension des termes *collégial* et *technicien*. Le Conseil valorise la diffusion d'un tel référentiel dans des formats diversifiés qui puissent répondre aux besoins des administrateurs d'autres systèmes d'enseignement, des enseignants d'ailleurs tout comme aux besoin des étudiants internationaux. L'existence d'un tel référentiel éviterait aux collèges de devoir, individuellement, développer des outils pour faciliter la compréhension du niveau des formations qu'ils offrent. Il permettrait donc une meilleure articulation avec des systèmes d'enseignement étrangers et répondrait aux besoins formulés par les acteurs rencontrés par le Conseil. Finalement, il améliorerait la visibilité de la qualité de la formation, ce que prônait d'ailleurs le Conseil dans son avis *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre* (CSE, 2012).

Si ce référentiel permettait de situer les formations collégiales dans l'offre de formations qui appartiennent à l'enseignement supérieur au Québec, il faciliterait la comparaison avec des formations analogues offertes ailleurs dans le monde. En effet, l'exercice auquel le Conseil s'est livré a montré l'existence de formations courtes pratiques et attractives sur la scène internationale. À ce jour, dans la documentation destinée aux étudiants internationaux, le Québec ne situe pas clairement ses formations collégiales par rapport à l'offre mondiale existante pour des formations du même type[72]. De plus, lorsque les établissements d'enseignement collégial du Québec sont à la recherche de partenaires étrangers pour organiser des séjours de mobilité qu'ils souhaiteraient le plus souvent réciproques, ils ne bénéficient pas de l'appui du MESRST dans l'établissement de correspondances entre les formations de type collégial. Chaque collège se voit donc forcé de procéder à sa propre analyse des systèmes éducatifs internationaux pour rechercher un partenaire éventuel. Pour le Conseil, à l'heure de la circulation des personnes et de la connaissance, le MESRST est appelé à jouer un rôle proactif en procédant à des études de comparabilité entre les formations collégiales québécoises et d'autres formations étrangères, à la fois au bénéfice des étudiants internationaux et au bénéfice des collèges du Québec et de leurs étudiants.

72. Les étudiants internationaux peuvent obtenir une évaluation comparative des études effectuées à l'extérieur du Québec, mais il s'agit de mesures individuelles qui s'adressent aux candidats à l'immigration (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2012).

RECOMMANDATIONS 8, 9 et 10

Considérant la nécessité d'articuler les formations collégiales avec d'autres systèmes éducatifs, le Conseil recommande :

Au MESRST :

8. De doter les acteurs et les étudiantes et les étudiants internationaux d'un référentiel situant les formations collégiales dans l'ensemble des formations offertes au Québec;
9. De procéder à des études de comparabilité entre les formations collégiales québécoises et les formations étrangères;

Aux collèges :

10. De participer à l'élaboration d'un référentiel permettant d'inscrire les formations collégiales dans l'ensemble du continuum des formations qui relèvent de l'enseignement supérieur au Québec et d'y recourir dans leurs échanges avec des partenaires internationaux et leur stratégie de promotion de ces formations auprès des étudiantes et des étudiants internationaux.

ORIENTATION 2.2
AMÉLIORER LA RECONNAISSANCE INTERNATIONALE DES FORMATIONS COLLÉGIALES

Présentement, il est peu question de la reconnaissance internationale des formations collégiales lorsqu'il est question de recrutement d'étudiants internationaux. Dans l'état actuel des choses, la promotion des formations collégiales est liée à la volonté que les étudiants internationaux demeurent au Québec pour s'y installer durablement. Par conséquent, la reconnaissance de ces formations est acquise au Québec. Cependant, dans la mesure où le Conseil préconise que les formations collégiales soient dorénavant promues pour leur qualité, indépendamment des parcours migratoires des étudiants internationaux, il importe que les diplômes qui couronnent les séjours d'études au Québec soient reconnus à l'extérieur des frontières. Sans reconnaissance officielle, l'expérience québécoise ne peut constituer une valeur ajoutée suffisante pour un étudiant international.

Un accord officiel existe entre la France et le Québec quant aux correspondances à établir entre les diplômes français et québécois de l'enseignement supérieur (France, 1996). Toutefois, les termes de cet accord sont vieillis, notamment depuis la mise en place de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Il semble donc nécessaire que ce type d'accords puisse être redéployé dans le cadre des ententes internationales qui sont signées entre le Québec et d'autres États, permettant ainsi d'élargir la reconnaissance des formations québécoises au-delà de la France.

De plus, le Conseil lie la reconnaissance des formations et la reconnaissance internationale des qualifications professionnelles auxquelles elles conduisent. Actuellement, il se montre préoccupé par la dissociation qui semble s'instaurer entre les deux dans le cadre d'accords internationaux. De plus, le Conseil considère que tant les procédures de reconnaissance internationale des formations que celles liées à la reconnaissance internationale des qualifications devraient faire valoir les particularités des formations collégiales. Dans un contexte de mobilité des personnes qui s'amorce pendant les études et se poursuit au cours de la vie professionnelle, il importe que le Québec mette en place les conditions nécessaires pour que les titulaires d'un DEC puissent poursuivre leur formation ou exercer une profession reconnue à l'extérieur du Québec.

Finalement, pour faciliter la comparaison de l'attractivité des formations collégiales du Québec à celle de formations analogues offertes sur la scène internationale, le Ministère gagnerait à adopter les concepts statistiques les plus largement reconnus sur la scène internationale. Ainsi, le passage de la notion d'étudiant étranger à celle d'étudiant international semble de mise. En outre, la diffusion de données, notamment sous le format de la Classification internationale type de l'éducation (CITE), permettrait de rendre visible l'attractivité des formations collégiales du Québec en comparaison de formations équivalentes offertes à l'étranger.

RECOMMANDATIONS 11 et 12

Considérant que la reconnaissance internationale des formations collégiales doit être améliorée, le Conseil recommande :

Au MRIFCE, conjointement avec le MESRST :

11. De faire valoir, dans le cadre d'accords de reconnaissance internationale, les formations et les qualifications collégiales;

Au MESRST :

12. D'adopter les concepts statistiques d'usage pour témoigner de l'attractivité des formations collégiales pour les étudiantes et les étudiants internationaux.

3 ENJEU 3 : LE REHAUSSEMENT DES STANDARDS EN MATIÈRE D'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Les établissements d'enseignement collégial, seuls ou en collaboration avec d'autres établissements ou avec Cégep international, offrent des mesures d'accueil destinées aux étudiants internationaux. Le plus souvent, les services offerts concernent la diffusion d'informations sommaires sur le site Web du collège, un accueil et un transport à l'arrivée des étudiants au Québec, un soutien à l'installation dans la ville d'accueil et une intégration au sein de l'établissement. Par la suite, pendant la session, il appartient aux enseignants de leur offrir un soutien à la réussite et aux services du collège et de faciliter leur intégration dans la communauté d'accueil.

Ces pratiques relèvent d'une bonne intention et reposent sur l'engagement d'individus qui ont à cœur la réputation éducative de leur établissement de même que le bien-être et la réussite des étudiants internationaux. Cependant, le Conseil propose que les standards en matière d'accueil soient haussés afin de leur offrir ainsi des certitudes quant au type d'expérience éducative qui les attend au Québec à l'enseignement collégial. Si, chez nous, la valeur de cette expérience et l'engagement des enseignants et des professionnels ne posent aucun doute, les étudiants internationaux doivent pouvoir compter sur des normes balisées et reconnues pour porter leur confiance à l'égard du système éducatif du Québec.

ORIENTATION 3.1 MISER SUR UN CADRE OFFICIEL D'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

La nécessité de définir les standards du réseau collégial en matière d'accueil des étudiants internationaux découle des observations du Conseil quant aux pratiques en vigueur ici et ailleurs dans le monde. Sur ce plan, il semblerait pertinent d'amorcer l'accueil plus en amont, par la diffusion d'une information de qualité au moment où le projet d'études est en cours d'élaboration.

Ainsi, les travaux du Conseil ont révélé que, pour un étudiant international, il est actuellement quasi impossible de comprendre la nature des exigences associées à la poursuite d'un programme menant au diplôme d'études collégiales (DEC) et de les distinguer de celles d'autres formations, y compris les formations collégiales québécoises, dont l'attestation d'études collégiales (AEC). De même, il est très complexe de déterminer avec exactitude le coût de la formation collégiale qu'il s'apprête à poursuivre au Québec, d'autant plus que ce coût n'est pas fixe pour toute la durée des études. Quant aux services offerts, ils sont le plus souvent généraux et s'adressent à l'ensemble des étudiants du collège, y compris les étudiants internationaux.

L'Australie et la France, pour leur part, se sont dotées d'instruments définissant les droits et les responsabilités à l'égard des étudiants internationaux dans l'ensemble de la chaîne d'accueil. Dans

le cas de l'Australie, le cadre législatif est contraignant et prescriptif (*Education Services for Overseas Students Act 2000* [ESOS]). Il prévoit l'information qui doit obligatoirement être transmise à l'étudiant international, y compris le coût des études. Dans le cas de la France, il s'agit d'un instrument qui spécifie les responsabilités qui incombent à tous les acteurs impliqués dans l'accueil des boursiers (Charte de qualité pour l'accueil des boursiers du gouvernement français). Dans les deux cas, l'accueil est entendu en son sens large. Il s'amorce lorsque l'étudiant manifeste de l'intérêt pour la destination d'études et se poursuit à son arrivée pendant la prestation d'enseignement. C'est pareille voie qui est ici suggérée par le Conseil.

Par l'élaboration d'un cadre officiel d'accueil des étudiants internationaux et par l'adhésion subséquente des établissements, le réseau collégial se doterait d'un outil de promotion de ses pratiques d'accueil. En effet, l'adhésion aux plus hauts standards internationaux dans le domaine obligerait les établissements à communiquer à ces étudiants les modalités pédagogiques et financières de la poursuite d'études au Québec et à préciser la nature des services pédagogiques offerts et les obligations des collèges.

Finalement, afin d'améliorer de manière continue l'offre éducative destinée aux étudiants internationaux, la compilation et la diffusion de données relatives à leur réussite éducative, selon les mêmes indicateurs que les étudiants locaux, s'imposent. Parallèlement, le Conseil suggère de soutenir la réalisation de travaux de recherche portant sur la réussite des étudiants internationaux et sur l'efficacité des mesures de soutien déployées à leur intention.

RECOMMANDATIONS 13, 14 et 15

Considérant la nécessité de rehausser les standards en matière d'accueil des étudiantes et des étudiants internationaux afin d'améliorer la confiance portée à l'égard du système éducatif du Québec et de l'enseignement collégial, le Conseil recommande :

Au MESRST, conjointement avec les collèges :

13. De développer un cadre officiel d'accueil des étudiantes et des étudiants internationaux spécifiant les obligations des établissements d'enseignement, y compris la divulgation des services pédagogiques qui leur sont offerts et les exigences reliées à l'obtention des diplômes, notamment quant à la réussite de la formation générale et de l'épreuve uniforme de langue dans le cas du DEC;

Au MESRST :

14. De doter les collèges des moyens financiers qui leur permettraient d'assumer les responsabilités qui leur seront dévolues dans ce cadre officiel d'accueil des étudiantes et des étudiants internationaux;

15. De soutenir la réalisation de travaux de recherche portant sur la réussite des étudiantes et des étudiants internationaux et sur l'efficacité des mesures de soutien déployées à leur intention.

ORIENTATION 3.2
OFFRIR DES FORMATIONS LINGUISTIQUES RECONNUES

Les acteurs du réseau collégial ont signalé les difficultés éprouvées par certains étudiants internationaux en ce qui concerne la maîtrise de la langue française. Ces difficultés ont poussé le Conseil à s'intéresser aux mesures mises en place par d'autres États pour contrer les problèmes d'apprentissage des étudiants internationaux concernant la langue d'enseignement. Le Conseil note que certains États ont préféré éviter le problème en développant une offre soutenue de programmes dans la langue anglaise. Ce n'est pas la voie que le Conseil suggère d'emprunter. L'autre stratégie déployée par les États et les établissements est d'offrir aux étudiants internationaux des programmes de langue distincts des programmes de formation spécifique (ELICOS en Australie, Centre de français langue étrangère en France). Ces programmes, dont la notoriété est établie sur la base d'une certification officielle, sont destinés à consolider les apprentissages linguistiques en amont de la poursuite des études. Cette avenue doit être envisagée avec intérêt.

En effet, pour contrer les problèmes de masse critique rencontrés dans les collèges qui accueillent un nombre restreint d'étudiants internationaux, le Conseil suggère aux établissements de se concerter pour offrir des formations linguistiques qui mèneraient à des certifications qui seraient reconnues par l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur du Québec et par-delà les frontières. Une offre unifiée, adaptée au niveau de maîtrise linguistique et dispensée à différents moments dans l'année, serait plus flexible pour les étudiants internationaux et serait davantage comparable aux cours de langue offerts ailleurs au Canada et dans le monde.

RECOMMANDATIONS 16, 17 et 18

Pour améliorer les formations linguistiques offertes aux étudiantes et aux étudiants internationaux et leur permettre de consolider leurs assises linguistiques avant la poursuite d'études supérieures au Québec, le Conseil recommande :

Aux collèges, conjointement avec le MESRST :

16. De miser sur le développement d'un continuum de formations linguistiques destinées aux étudiantes et aux étudiants internationaux dont la reconnaissance serait notamment fondée sur un label officiel;

Aux collèges :

17. De concerter leurs actions pour réunir les masses critiques requises afin d'offrir des formations linguistiques selon des modalités qui soient souples et qui permettent une flexibilité du projet d'études de l'étudiante et de l'étudiant international;

18. De promouvoir auprès des étudiantes et des étudiants internationaux le renforcement de leurs capacités linguistiques préalablement à la poursuite d'études collégiales.

ORIENTATION 3.3
AMÉLIORER LA TRANSPARENCE DES INFORMATIONS CONCERNANT LES DROITS DE SCOLARITÉ

Pour le Conseil, les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux à l'enseignement collégial souffrent d'un manque de transparence à plusieurs égards.

Premièrement, l'information actuellement disponible porte le Conseil à croire que les étudiants internationaux peuvent difficilement établir le coût des formations collégiales offertes au Québec. Certes, le Conseil est conscient que près de 60 % d'entre eux ne sont pas soumis aux droits de scolarité exigés des étudiants internationaux à l'enseignement collégial[73]. Cet important pourcentage ne saurait néanmoins relever les établissements d'enseignement collégial de leur obligation de transparence. Le Conseil recommande de corriger la situation actuelle de manière que tous les établissements soient tenus de publier, sur leur site Web, les coûts de formation détaillés par programme d'études, y compris les droits de scolarité totaux exigés pour chacun des programmes et non par catégorie de programmes (A, B ou C).

Deuxièmement, la relation de transparence entre le Ministère et les étudiants internationaux devrait être améliorée. Actuellement, le Ministère détermine les modifications apportées aux droits de scolarité par les changements qu'il apporte aux règles budgétaires. L'analyse des modifications aux droits de scolarité a révélé que toutes s'étaient déroulées pendant la période estivale, en prévision d'une application immédiate à la rentrée d'automne. Le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE) a plaidé pour une meilleure prévisibilité des coûts pour les étudiants internationaux. Le Conseil convient également de cette nécessité. De plus, la comparaison internationale effectuée par le Conseil a révélé qu'en décrétant une hausse applicable dans les semaines suivantes, le Québec ne s'inspire pas des meilleures pratiques dans le domaine. En effet, en Australie, les relations entre l'établissement et l'étudiant international sont prévues dans un contrat qui doit être respecté[74]. En Suède, une clause grand-père permet aux étudiants internationaux ayant amorcé leurs études avant la session d'automne 2011 de compléter l'ensemble de leur formation selon la durée normale prévue des études sans assumer de droits de scolarité (MERS, 2010). Il y aurait donc lieu que le Ministère, par ses propres décisions, rende possible l'offre d'une information fiable et de qualité aux étudiants internationaux.

Finalement, la relation de transparence entre le MESRST et les collèges devrait être améliorée. En effet, l'appel de mémoires lancé par le Conseil sur les principes qui devraient présider à la fixation des droits de scolarité exigés des étudiants internationaux a révélé les positions très différentes des principaux acteurs concernés. À partir de cet exercice, le Conseil constate que les formations qui sont en concurrence avec les formations collégiales du Québec sont peu circonscrites, que les critères de cette concurrence sont non définis et que la sensibilité au coût des études collégiales dans le processus décisionnel n'est pas démontrée. De surcroît, la contribution réciproque de la société québécoise et des étudiants internationaux aux coûts de formation demeure ambiguë pour plusieurs acteurs, alors que, pour le MESRST, l'équilibre de la contribution des uns et des autres est atteint par les droits exigés. Pour le Conseil, un dialogue basé sur des données validées, par le Ministère et par le réseau, faciliterait l'atteinte d'une compréhension commune de cette question. Enfin, un raffinement des motifs pour lesquels les étudiants qui sont soumis aux droits de scolarité optent pour les formations collégiales du Québec s'impose et permettrait de distinguer les facteurs d'attractivité qui leur importent.

73. Données transmises par la Direction de la programmation budgétaire et du financement du MESRST, avril 2013.

74. La relation contractuelle est définie dans l'*Education Services for Overseas Students Act 2000* (ESOS), un cadre contraignant qui régit l'accréditation des établissements d'enseignement.

RECOMMANDATIONS 19, 20, 21 et 22

Considérant que la fixation et la diffusion des droits de scolarité exigés des étudiantes et des étudiants internationaux à l'enseignement collégial pourraient être améliorées du point de vue de la transparence, le Conseil recommande :

Au MESRST, aux collèges et aux services régionaux d'admission :

19. De diffuser clairement, pour chacune des formations collégiales, les tarifs exigés des étudiantes et des étudiants internationaux en ce qui concerne chacune des sessions d'études, en détaillant l'ensemble des coûts exigibles;

Au MESRST :

20. D'effectuer des études de marché pour établir avec précision la compétitivité des formations collégiales, notamment en s'intéressant aux facteurs d'attractivité pour les étudiantes et les étudiants soumis aux droits de scolarité;

21. De rendre publics les coûts de formation qui sont assumés par le Ministère et ceux qui sont assumés par les étudiantes et les étudiants internationaux;

22. D'assurer aux étudiantes et aux étudiants internationaux la prévisibilité des coûts de formation pour toute la durée de leur programme d'études en les soustrayant aux hausses décrétées en cours de formation.

CONCLUSION

Dans les travaux du Conseil ayant mené à l'élaboration du présent avis, une attention soutenue a été portée à l'internationalisation des formations à l'enseignement collégial. Si le discours des collèges à cet égard est particulièrement affirmé et suggère que l'« ouverture sur le monde » doit être développée chez les étudiants, le Conseil observe que cette internationalisation des formations se déroule, dans les faits, sous le sceau du pragmatisme.

Ainsi, le Conseil a pris note que c'est par souci de pertinence pédagogique qu'une majorité d'acteurs des collèges déploient des pratiques qui peuvent, par la suite, être qualifiées d'« internationalisation de la formation ». Néanmoins, plusieurs de ces pratiques sont inédites : les collèges inventent, chemin faisant, un type de séjour de mobilité internationale imbriqué dans les programmes d'études, comme il en est peu fait mention dans les écrits. Au final, les collèges font preuve de réalisme en matière d'internationalisation de la formation et le Conseil les invite à le préserver. Les recommandations formulées par le Conseil appellent donc à situer clairement ce qui constitue une formation internationalisée, à préciser la démarche qui y mène et à démontrer les apprentissages distinctifs auxquels elle conduit sans pour autant présupposer qu'il est impératif que toutes les formations collégiales soient internationalisées. En un mot, on doit internationaliser les formations lorsque cela s'avère pertinent et le faire de façon rigoureuse lorsque les enseignants et les professionnels l'estiment nécessaire. Sur ces points, les séjours de mobilité à l'étranger ont actuellement une longueur d'avance sur les autres moyens d'internationalisation de la formation, car leurs objectifs tendent à être davantage circonscrits. De plus, l'accompagnement et la prise en charge pédagogique permettant d'en maximiser les retombées sont en voie de s'institutionnaliser.

Le pragmatisme qui caractérise la démarche d'internationalisation de la formation des collèges doit cependant pouvoir compter sur des moyens concrets. La reconnaissance de la prise en charge pédagogique effectuée par les enseignants et le soutien des établissements d'enseignement collégial pour qu'ils puissent conclure des ententes avec des établissements qui offrent des formations semblables ailleurs dans le monde semblent incontournables. En l'absence de telles ressources, l'internationalisation de la formation est condamnée à demeurer marginale et fragile.

Pour ce qui est de l'attractivité internationale des formations collégiales, le Conseil a constaté qu'elle est actuellement modeste. En effet, les étudiants internationaux représentent une fraction peu importante de l'effectif collégial. Or, la promotion des formations collégiales, notamment la mise en valeur de leur qualité, n'est pas le point de mire des orientations et des mesures gouvernementales qui visent le recrutement d'étudiants internationaux. En effet, la stratégie qui a cours est de persuader les étudiants internationaux des avantages économiques, migratoires et sociaux associés à la poursuite d'études au Québec. Ce faisant, le Conseil constate que la promotion des formations est le plus souvent reléguée à l'arrière-scène. Des résultats ambitieux au regard de la présence des étudiants internationaux au sein des formations collégiales commandent une stratégie intégrée nouvelle. Aussi, pour le Conseil, la mise en valeur de la qualité des formations collégiales est-elle la seule façon d'assurer à l'ensemble des collèges du Québec et aux formations collégiales une plus grande reconnaissance internationale et de concourir, ainsi, à affirmer la légitimité de leur internationalisation.

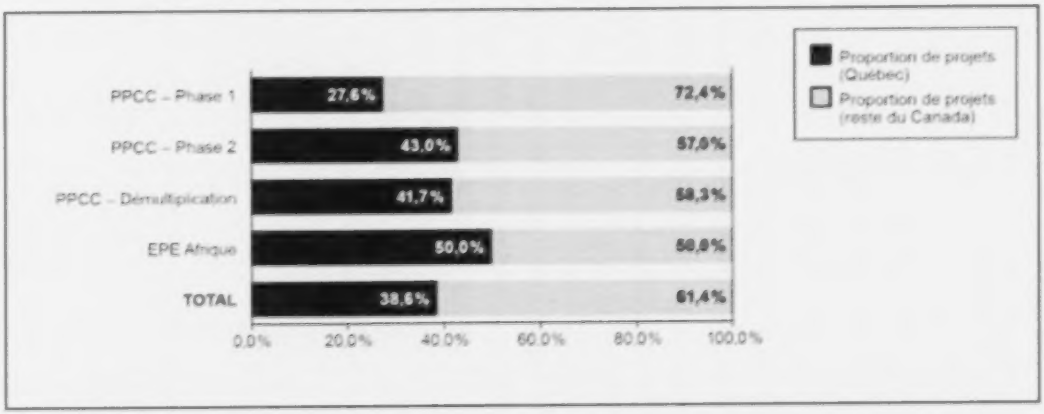
ANNEXES

ANNEXE 1
LES PROJETS DE COOPÉRATION INTERNATIONALE RÉALISÉS PAR LES COLLÈGES DU QUÉBEC

LES PROGRAMMES DE COOPERATION INTERNATIONALE GERES PAR L'ASSOCIATION DES COLLÈGES COMMUNAUTAIRES DU CANADA (ACCC) DE 1994 À 2012		
Nom du programme	**Durée du programme**	**Description**
Le Programme de partenariat des collèges canadiens (PPCC), volet 1	En vigueur de 1994 à 2001	Ce programme visait à forger des partenariats durables entre les collèges canadiens et les pays en voie de développement qui s'engagent à adapter conjointement les programmes d'enseignement et de formation aux besoins d'une communauté globale de plus en plus interdépendante.
Le Programme de partenariat des collèges canadiens (PPCC), volet 2	En vigueur de 2001 à 2007, puis prolongé sous la dénomination « Projets de démultiplication », de 2008 à 2012	Ce programme visait à « renforcer la capacité des établissements d'enseignement et de formation du pays en développement afin de répondre aux priorités de son pays en matière de développement durable. Le but est de renforcer la capacité des partenaires outre-mer, en collaboration avec les collèges et instituts canadiens (CIC), afin de répondre aux besoins de développement des collectivités qu'ils servent ». http://www.accc.ca/xp/index.php/fr/programmes/partenariats-internationaux/ppcc
Le programme Éducation pour l'emploi (EPE)	En vigueur depuis 2009	Ce programme vise à contribuer à la réduction de la pauvreté grâce à l'appui au développement du secteur privé, par l'entremise de la formation de la main-d'œuvre, et à l'appui à la microentreprise dans des secteurs de l'économie qui connaissent une pénurie de travailleurs ou d'entrepreneurs qualifiés. http://www.accc.ca/xp/index.php/fr/programmes/partenariats-internationaux/epe-intro

Source : ACCC (2012).

FIGURE A.1 Proportion des projets de coopération internationale réalisés par des collèges du Québec et du reste du Canada, selon le programme de coopération internationale



Source : ACCC (2012).

ANNEXE 2
MÉTHODOLOGIE DES GROUPES DE DISCUSSION

GROUPES DE DISCUSSION DE L'HIVER 2011

SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Les critères qui ont guidé le recrutement des participants sont les suivants :

- Les participants devaient avoir été des acteurs privilégiés, entre les années 1970 et 2011, de l'émergence et du développement d'activités internationales dans au moins un collège du Québec.
- Les régions métropolitaines et les régions éloignées devaient être représentées dans l'échantillonnage.
- L'échantillonnage devait inclure des participants qui avaient agi comme responsables des activités internationales et d'autres, à la direction de collèges réputés actifs à l'échelle internationale.
- Les collèges qui dispensent des services d'enseignement en anglais et d'autres qui le font en français devaient être représentés.
- La somme des expériences des participants devait permettre de couvrir le plus grand nombre possible d'activités internationales des collèges, que ce soit l'internationalisation de la formation collégiale, le recrutement et l'accueil des étudiants internationaux, la mobilité des étudiants et du personnel, l'exportation du savoir-faire et la coopération internationale.

Sur la base de ces considérations, le recrutement des participants a été effectué par un échantillonnage boule-de-neige. Au total, seize personnes ont pris part à l'un ou l'autre des groupes de discussion.

COMPOSITION DES GROUPES DE DISCUSSION

À partir de la liste d'intervenants, trois groupes distincts ont été formés. Le premier groupe de discussion a réuni des responsables internationaux qui avaient travaillé pour un collège public pendant la période désignée. Le deuxième regroupait des directeurs généraux d'établissements publics qui ont travaillé ou travaillent encore dans les régions métropolitaines de Québec et de Montréal. Le troisième rassemblait, quant à lui, des directeurs généraux d'établissements situés dans des régions éloignées de Québec et de Montréal. Un des participants, prévu au troisième groupe de discussion, a été rencontré individuellement pour des contraintes d'horaire.

DÉROULEMENT DES GROUPES DE DISCUSSION

Les trois groupes de discussion se sont tenus entre le 23 février et le 9 mars 2011. Le canevas des groupes de discussion lançait les discussions sur les thèmes suivants :

- Les périodes clés de l'internationalisation de l'établissement
- La place des activités internationales dans l'établissement
- Les difficultés et les appuis
- Le rôle du réseau
- Le rôle du soutien gouvernemental
- Le rôle de la communauté
- Les retombées perçues de l'internationalisation

La durée des groupes de discussion a varié entre 120 et 180 minutes.

LIMITES MÉTHODOLOGIQUES DES GROUPES DE DISCUSSION

Comme il a été décrit précédemment, le Conseil a créé trois groupes de discussion à la fois homogènes et complémentaires. Ces groupes de discussion ont l'avantage de permettre aux participants de traiter de leur expérience individuelle. Leur propos est donc riche du contexte dans lequel ils ont exercé ou exercent toujours leurs activités. En contrepartie, les réponses fournies ne permettent pas toujours de distinguer l'intention individuelle et la volonté de l'établissement. La deuxième limite est également liée à l'outil de collecte de données. Les groupes de discussion permettent de traiter des thèmes plus en profondeur, mais sont aussi soumis aux dynamiques internes du groupe. Enfin, la troisième limite a trait à l'objet d'étude du Conseil et se rapporte à l'usage des termes *international*, *activités internationales* et *internationalisation*. D'une part, les participants ne faisaient aucune distinction entre ces trois termes et passaient de l'un à l'autre pendant la discussion. D'autre part, pour les participants, il s'agissait de termes génériques employés comme des synonymes de la coopération internationale, de la mobilité des étudiants, de l'exportation du savoir-faire et du recrutement ou de l'accueil des étudiants internationaux. Pour des raisons évidentes de fluidité de l'entretien, il n'était pas possible de clarifier, chaque fois, de quelle activité internationale il était question. En dépit de ces limites, l'exercice a permis au Conseil d'ancrer sa réflexion non seulement dans la littérature dépouillée sur le sujet de l'internationalisation, mais également dans les savoirs d'expérience exprimés lors de la tenue des groupes.

GROUPES DE DISCUSSION DE L'HIVER 2012

SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Les collèges qui forment l'échantillon ont été retenus en fonction de plusieurs critères. Premièrement, le Conseil cherchait à mieux connaître les pratiques d'internationalisation des programmes de formation déployées par les collèges les plus novateurs. Pour identifier ces collèges, le Conseil a consulté les représentants de Cégep international et certains membres de la Commission de l'enseignement collégial. De plus, les documents officiels des collèges susceptibles de révéler ces pratiques ont été explorés (plans stratégiques, politiques d'internationalisation, énoncé de mission et projet éducatif) tout comme leur offre de programmes. Les statistiques préliminaires relatives à la présence des étudiants internationaux par établissement ont également été consultées de façon à déterminer les collèges qui accueillaient le plus d'étudiants internationaux proportionnellement à leur effectif.

Outre ces critères de sélection reliés au thème des groupes de discussion, le Conseil cherchait également à assurer la représentativité des différents points de vue et des intérêts des collèges. Ainsi :

- Deux établissements appartiennent au réseau des collèges privés subventionnés (Collège Laflèche et Collège LaSalle) et les autres, au réseau des collèges publics.
- Cinq offrent des programmes d'enseignement en langue française (Cégep de Matane, Collège Laflèche, Cégep de l'Outaouais, Collège de Maisonneuve et Collège Montmorency), un, en langue anglaise (Cégep Vanier) et trois ont l'autorisation d'offrir des programmes dans les deux langues (Cégep de Saint-Félicien [Centre d'études collégiales de Chibougamau], Collège LaSalle et Cégep Marie-Victorin).
- Quatre sont situés à Montréal (Collège LaSalle, Collège de Maisonneuve, Cégep Marie-Victorin et Cégep Vanier), deux, en région urbaine (Cégep de l'Outaouais et Collège Montmorency) et trois, en région (Collège Laflèche, Cégep de Matane et Cégep de Saint-Félicien).

COMPOSITION DES GROUPES DE DISCUSSION

La formation de chacun des groupes était à la discrétion de la direction du collège. Ainsi, après un échange téléphonique avec le directeur de l'établissement, le directeur des études ou le responsable du bureau international, une liste de programmes ciblés prioritaires et les critères suivants étaient transmis à l'établissement :

- Pour les groupes formés d'enseignants des programmes préuniversitaires, de la formation générale et des programmes techniques, entre 8 et 12 participants, répartis entre différents programmes, dont le profil est le suivant :
  - Ils ont été associés à une démarche d'établissement visant l'internationalisation du programme ou internationalisent, de leur propre chef, le contenu de leurs cours.
  - Ils participent à l'organisation, à l'accompagnement ou au suivi de séjours de mobilité qui se déroulent à l'intérieur du programme d'études.
  - Ils enseignent à des étudiants internationaux ou les encadrent.

- Pour les membres du personnel professionnel non enseignant et les membres de la direction, entre 4 et 7 participants qui correspondent au profil suivant :
  - Responsable de la mobilité des étudiants du collège;
  - Responsable de l'internationalisation des programmes (directeur des études, adjoint à la direction des études ou autre);
  - Responsable de l'accueil et de l'intégration des étudiants internationaux;
  - Conseillers pédagogiques associés à l'internationalisation des programmes, à la mobilité, aux ententes internationales interétablissements et au recrutement d'étudiants internationaux;
  - Coordonnateur du bureau international, s'il y a lieu.

Au total, 193 participants ont été rencontrés, dont 51 enseignants à la formation générale et dans les programmes préuniversitaires, 76 enseignants dans les programmes techniques et 66 membres du personnel professionnel non enseignant ou de la direction.

DÉROULEMENT DES GROUPES DE DISCUSSION

Les groupes de discussion étaient d'une durée d'environ 2 heures 30. Les thèmes suivants étaient abordés dans chacun des groupes :

- Le contexte de l'internationalisation des programmes de formation
- La mobilité qui se déroule dans le cadre des programmes d'études
- L'internationalisation des programmes de formation
- La présence des étudiants internationaux et l'adaptation de l'enseignement
- La dynamique de l'établissement en matière d'internationalisation
- Le développement professionnel des enseignants associé à l'internationalisation

Pendant la collecte de données, le CSE a adapté ses outils de collecte à chacun des collèges et à chacun des groupes de discussion de façon à correspondre le plus possible aux pratiques distinctives de l'établissement.

ANNEXE 3
CORPUS DE SOURCES ANALYSÉES PORTANT SUR L'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)	*Tertiary Education for the Knowledge Society: Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation* (2008b) « Internationalizing the Curriculum in Higher Education: Report on a OECD/CERI Study », *Tertiary Education and Management* (Van der Wende, 1996)
Association internationale des universités (AIU)	*Internationalization of Higher Education: Perspectives*, IAU 3rd Global Survey Report (Egron-Polak et Hudson, 2010)
European Association for International Education (EAIE)	*Implementing Internationalisation at Home* (Beelen, 2007) *Internationalisation at Home: Ideas and Ideals* (Teekens, 2007) *Internationalisation at Home a Position Paper* (Crowther, Joris, Otten et autres, 2000)
American Council on Education (ACE)	*Mapping Internationalization on U.S. Campuses* (2008) *A Handbook for Advancing Comprehensive Internationalization: What Institutions Can Do and What Students Should Learn* (Olson, Green et Hill, 2006) *Measuring Internationalization at Community Colleges* (Green et Siaya, 2005) *Building a Strategic Framework for Comprehensive Internationalization* (Olson, Green et Hill, 2005)
Association of International Educators (NAFSA)	*Comprehensive Internationalization: from Concept to Action* (Hudzik, 2011)
Association des universités et collèges du Canada (AUCC)	*Internationalisation des campus canadiens : principaux thèmes abordés lors de l'édition 2007 de l'Atelier Banque Scotia et AUCC sur l'excellence en internationalisation au sein des universités canadiennes* (Association des universités et collèges du Canada, 2007a) *Internationalization of the Curriculum, AUCC 2006 Survey Update* (2007b) *Internationalization of the Curriculum: A Practical Guide to Support Canadian Universities Efforts* (2009b)
Association des collèges communautaires du Canada (ACCC)	*Internationalizating Canadian Colleges and Institutes: The First National Report on International Education and Mobility* (2010)
Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI)	*Engaging Educators Bringing the World into the Classroom* (Bond, 2003)
Cégep international et Fédération des cégeps	*Profil des activités internationales des cégeps* (2010) *L'internationalisation des établissements d'enseignement : un guide pratique* (2004) *Le projet en éducation dans une perspective mondiale (EPM) dans les études techniques collégiales* (Montreuil et Desroches, 1997)

ANNEXE 4
MODE D'ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Composantes des programmes d'études	Formation générale[1]			Formation spécifique
	Formation générale commune	Formation générale propre	Formation générale complémentaire	
Éléments de formation	• 7 1/3 unités de langue d'enseignement et littérature • 2 unités de langue seconde • 4 1/3 unités de philosophie ou « humanities » • 3 unités d'éducation physique	• 2 unités de langue d'enseignement et littérature • 2 unités de langue seconde • 2 unités de philosophie ou « humanities »	4 unités parmi les domaines suivants : • Sciences humaines • Culture scientifique et technologique • Langue moderne • Langage mathématique et informatique • Art et esthétique • Problématiques contemporaines	• Pour les programmes préuniversitaires : de 28 à 32 unités • Pour les programmes techniques : de 25 à 65 unités
Détermination des objectifs et des standards	Ministère	Ministère	Ministère	Ministère
Détermination des activités d'apprentissage (cours)	Ministère ou collège, ou les deux	Collège	Collège	• *Programmes préuniversitaires :* Ministère ou collège, ou les deux • *Programmes techniques :* collège

Source : Québec (2012).

Note 1 : À l'enseignement collégial, tous les programmes d'études incluent une composante de formation générale commune, propre et complémentaire (article 6 du Règlement sur le régime des études collégiales [RREC]).

ANNEXE 5
LA MOBILITÉ SOUTENUE PAR LOGIQ[75]

DONNÉES COMPLÉMENTAIRES

TABLEAU A.1 Répartition des participants[1] ayant bénéficié de programmes LOJIQ de mobilité étudiante, par ordre d'enseignement, 2001-2010

Ordre d'enseignement	OFQJ	OQAJ	OQWBJ[2]	TOTAL	
				Total (n)	Total (proportion)
Participants de l'enseignement secondaire[3]	1 043	232	76	1 351	7,1 %
Participants de l'enseignement collégial	2 452	4 138	474	7 064	37,0 %
Participants de l'enseignement universitaire	5 654	4 656	367	10 677	55,9 %
Participants de tous les ordres d'enseignement[4]	9 149	9 026	917	19 092	100,0 %

Source : LOJIQ (2011). Données compilées par LOJIQ en 2011 et par le Conseil supérieur de l'éducation en 2012.

Note 1 : La notion de participant correspond à la définition suivante : étudiant ayant reçu un financement d'un des offices jeunesse (regroupés sous la dénomination LOJIQ) pour la réalisation d'un séjour à l'étranger dans le cadre d'une activité en rapport avec ses études. Aux fins de la compilation des présentes données, les programmes des offices jeunesse qui ont été retenus sont les suivants : pour l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ), le programme Coopération institutionnelle et étudiante (CIE) et le programme Poursuite d'études collégiales et universitaires en France (PECUF); pour l'Office Québec-Amériques pour la jeunesse (OQAJ), les programmes PRAXIS et le programme Poursuite d'études collégiales et universitaires dans les Amériques (PECUAM); pour l'Office Québec-Wallonie-Bruxelles pour la jeunesse (OQWBJ), les programmes CURSUS et le programme Poursuite d'études collégiales et universitaires en Communauté française de Belgique (PECUCFB).

Note 2 : Pour l'OQWBJ, le Conseil a compilé les données disponibles pour la période 2007-2010 inclusivement.

Note 3 : Les participants de l'enseignement secondaire incluent les étudiants inscrits à la formation professionnelle (OFQJ et OQAJ) et les étudiants inscrits à l'enseignement ordinaire et à la formation professionnelle (OQWBJ).

Note 4 : Les participants dont le diplôme n'était pas connu ou qui n'étaient pas titulaires d'un diplôme ont été exclus des données compilées (n = 7).

75. Les données complètes portant sur la mobilité étudiante soutenue par LOJIQ sont présentées dans le document *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires*, (http://www.cse.gouv.qc.ca/internationalisation_formations_collegiales_donnees_complementaires).

TABLEAU A.2 Répartition des participants[1] inscrits aux programmes LOJIQ dans un établissement d'enseignement collégial selon le type de séjour, 2007-2010

Type de séjour	OFQJ		OQAJ		OQWBJ[2]		TOTAL	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Séjours de groupe	751	82,5	1 828	96,7	357	75,3	2 936	89,6
Séjours individuels	159	17,5	63	3,3	117	24,7	339	10,4
Total	910	100,0	1 891	100,0	474	100,0	3 275	100,0

Source : LOJIQ (2011). Données compilées par LOJIQ en 2011 et par le Conseil supérieur de l'éducation en 2012.

Note 1 : La notion de participant correspond à la définition suivante : étudiant ayant reçu un financement d'un des offices jeunesse (regroupés sous la dénomination LOJIQ) pour la réalisation d'un séjour à l'étranger dans le cadre d'une activité en rapport avec ses études. Aux fins de la compilation des présentes données, les programmes des offices jeunesse qui ont été retenus sont les suivants : pour l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ), le programme Coopération institutionnelle et étudiante (CIE) et le programme Poursuite d'études collégiales et universitaires en France (PECUF); pour l'Office Québec-Amériques pour la jeunesse (OQAJ), les programmes PRAXIS et le programme Poursuite d'études collégiales et universitaires dans les Amériques (PECUAM); pour l'Office Québec-Wallonie-Bruxelles pour la jeunesse (OQWBJ), les programmes CURSUS et le programme Poursuite d'études collégiales et universitaires en Communauté française de Belgique (PECUCFB).

Note 2 : Pour l'OQWBJ, le Conseil a compilé les données disponibles pour la période 2007-2010 inclusivement.

TABLEAU A.3 Répartition des participants[1] inscrits aux programmes LOJIQ dans un établissement d'enseignement universitaire selon le type de séjour, 2007-2010

Type de séjour	OFQJ		OQAJ		OQWBJ[2]		TOTAL	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Séjours de groupe	224	10,4	1 394	68,1	52	14,2	1 670	36,6
Séjours individuels	1 925	89,6	653	31,9	315	85,8	2 893	63,4
Total	**2 149**	**100,0**	**2 047**	**100,0**	**367**	**100,0**	**4 563**	**100,0**

Source : LOJIQ (2011). Données compilées par LOJIQ en 2011 et par le Conseil supérieur de l'éducation en 2012.

Note 1 : La notion de participant correspond à la définition suivante : étudiant ayant reçu un financement d'un des offices jeunesse (regroupés sous la dénomination LOJIQ) pour la réalisation d'un séjour à l'étranger dans le cadre d'une activité en rapport avec ses études. Aux fins de la compilation des présentes données, les programmes des offices jeunesse qui ont été retenus sont les suivants : pour l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ), le programme Coopération institutionnelle et étudiante (CIE) et le programme Poursuite d'études collégiales et universitaires en France (PECUF); pour l'Office Québec-Amériques pour la jeunesse (OQAJ), les programmes PRAXIS et le programme Poursuite d'études collégiales et universitaires dans les Amériques (PECUAM); pour l'Office Québec-Wallonie-Bruxelles pour la jeunesse (OQWBJ), les programmes CURSUS et le programme Poursuite d'études collégiales et universitaires en Communauté française de Belgique (PECUCFB).

Note 2 : Pour l'OQWBJ, le Conseil a compilé les données disponibles pour la période 2007-2010 inclusivement.

ANNEXE 6
LA MOBILITÉ SOUTENUE PAR LE MESRST

CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE FINANCÉS PAR LE MESRST

Le Programme de bourses pour de courts séjours à l'extérieur du Québec (PBCSE)

En ce qui concerne le PBCSE, les conditions exigées sont les suivantes (Cégep international, 2009) :

- L'étudiant doit avoir accumulé au moins 28 unités du programme d'études en cours.
- Les activités admissibles sont les études, un stage à unité ou un stage d'alternance travail-études (ATE) à temps plein.
- La durée minimale du séjour est de 6 semaines et la durée maximale est de 8 mois, et ce, pour toute la durée du programme d'études en cours dans l'établissement d'enseignement collégial. Un maximum de 2 séjours est autorisé pendant un même programme d'études.
- Le séjour doit être équivalent à une formation à temps plein.
- Le séjour fait à l'étranger doit être reconnu aux fins de l'obtention du diplôme (DEC).

Le montant maximal accordé varie entre 800 $ et 1 000 $ par mois selon la région visée et la durée du séjour.

Programme de soutien aux échanges internationaux en formation artistique et culturelle

Ce programme vise la réalisation commune d'une activité (production, événement ou spectacle) par une équipe composée d'étudiants du Québec et d'étudiants internationaux, encadrés par des enseignants ou des professionnels d'un établissement d'enseignement collégial du Québec (MELS, Direction des affaires internationales et canadiennes, données transmises en mars 2012). Il fait suite aux engagements pris par le MELS à l'occasion du « Rendez-vous 2007 : Montréal, métropole culturelle ».

Programme de bourses pour des séjours en partenariat avec les universités technologiques au Mexique (Plan Québec-Mexique)

Ces bourses visent à permettre aux étudiants en formation technique d'effectuer une partie de leur formation au Mexique (Cégep international, 2009, p. 11).

Les conditions d'admissibilité sont les suivantes :

- L'étudiant doit avoir accumulé au moins 28 unités du programme d'études en cours.
- Les activités admissibles sont les études, un stage à unité ou un stage d'ATE à temps plein.
- Le séjour fait à l'étranger doit être reconnu aux fins de l'obtention du diplôme (DEC).
- La durée minimale du séjour est de 6 semaines et la durée maximale est de 4 mois, et ce, pour toute la durée du programme d'études en cours dans l'établissement d'enseignement collégial.

Le montant de la bourse est de 750 $ par mois, pour un montant maximal de 3 000 $.

Tableau A.4 Financement alloué par le MELS aux programmes de mobilité étudiante de l'enseignement collégial, de 2008-2009 à 2010-2011

Programmes soutenus par le MELS	2008-2009				2009-2010				2010-2011			
	Cégep international	ACPQ	LOJIQ	Total	Cégep international	ACPQ	LOJIQ	Total	Cégep international	ACPQ	LOJIQ	Total
Programme de bourses pour de courts séjours à l'extérieur du Québec (PBCSE)	94 000 $	6 000 $	s. o.	***100 000 $***	188 000 $	12 000 $	s. o.	***200 000 $***	282 000 $	18 000 $	s. o.	***300 000 $***
Programme de soutien aux échanges internationaux en formation artistique et culturelle	47 000 $	3 000 $	s. o.	***50 000 $***	47 000 $	3 000 $	s. o.	***50 000 $***	47 000 $	3 000 $	s. o.	***50 000 $***
Programme de bourses pour des séjours en partenariat avec les universités technologiques au Mexique (Plan Québec-Mexique)[1]	50 000 $	s. o.	s. o.	***50 000 $***	50 000 $	s. o.	s. o.	***50 000 $***	50 000 $	s. o.	s. o.	***50 000 $***
Poursuite d'études collégiales et universitaires (PECU)	s. o.	s. o.	374 736 $	***374 736 $***	s. o.	s. o.	374 736 $	***374 736 $***	s. o.	s. o.	374 736 $	***374 736 $***
TOTAL	**191 000 $**	**9 000 $**	**374 736 $**	***574 736 $***	**285 000 $**	**15 000 $**	**374 736 $**	***674 736 $***	**379 000 $**	**21 000 $**	**374 736 $**	***774 736 $***

Source : MELS, Direction des affaires internationales et canadiennes, mars 2012.

Note 1 : L'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) ne gère pas le Programme de bourses pour des séjours en partenariat avec les universités technologiques au Mexique puisque l'entente sur laquelle est fondé ce programme a été signée par la Fédération des cégeps et ne concerne que les cégeps.

s. o. : sans objet.

ANNEXE 7
LES CONCEPTS D'ÉTUDIANT ÉTRANGER ET D'ÉTUDIANT INTERNATIONAL

Sur la scène internationale, il existe deux principales méthodes de comptabilisation des étudiants en formation à l'étranger, soit celle des étudiants internationaux (aussi qualifiés d'étudiants en situation de mobilité internationale) et celle des étudiants étrangers. Statistique Canada expose ainsi la différence entre ces deux catégories :

> « Les **étudiants internationaux** sont ceux qui se rendent dans un pays autre que leur pays de résidence ou de scolarisation antérieure dans le but spécifique d'étudier. On peut les définir soit d'après le pays dont ils étaient des résidents permanents, soit d'après le pays où ils étaient scolarisés auparavant (quelle que soit leur nationalité). [...] Les **étudiants étrangers** sont ceux qui poursuivent des études dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. Au Canada, tout comme dans d'autres pays, il s'agit de tous les étudiants qui ne sont pas des citoyens canadiens (ce qui inclut par conséquent les résidents permanents). Les étudiants internationaux sont donc un sous-ensemble des étudiants étrangers. » (Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2011, p. 90.)

Les données relatives aux étudiants internationaux sont généralement préférées aux données relatives aux étudiants étrangers, parce qu'elles donnent une image plus précise de la population concernée, soit les étudiants en situation de mobilité internationale (excluant les populations immigrantes aux études). Toutefois, certains pays, comme la France, compilent uniquement leurs données sur la base des étudiants étrangers, ce qui invite à des nuances lors de l'interprétation des résultats.

Au Québec, la situation peut porter à confusion, puisque le terme généralement employé par le MESRST est *étudiant étranger*, alors que la définition statistique sur laquelle repose la compilation de données correspond au concept d'étudiant international, puisqu'elle exclut les résidents permanents. Ainsi, pour le MESRST, « un étudiant étranger est une personne inscrite dans le réseau d'enseignement québécois qui n'a pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Indien (selon la Loi sur les Indiens) ».

En conformité avec les normes statistiques internationales, le Conseil emploie donc le terme *étudiant international* plutôt que *étudiant étranger* dans sa présentation de données statistiques.

ANNEXE 8
LA CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE) ET LES STATISTIQUES RELATIVES AUX ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

ORIGINES ET FONCTIONS DE LA CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE)

La première mouture de la CITE a été développée en 1976 (CITE 76). Elle a été révisée à deux reprises, soit en 1997 (CITE 97) et en 2011 (CITE 2011). C'est actuellement la CITE 97 qui est en vigueur, puisque les premières données de la CITE 2011 seront recueillies uniquement en 2014.

À l'intérieur de la CITE 97, sept niveaux de formation sont proposés, allant de l'éducation pré-primaire au deuxième cycle de l'enseignement supérieur (doctorat). Ces sept niveaux sont subdivisés de manière à proposer en tout treize niveaux de formation permettant d'accommoder les différents systèmes nationaux d'éducation (voir l'encadré A.1).

Développée sous les auspices de l'UNESCO, la CITE 97 est un « instrument de classement permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques éducatives tant dans les différents pays que sur le plan international » (Conférence générale de l'UNESCO, 1997). La CITE 97 ne suggère pas un modèle d'organisation des systèmes d'éducation, mais plutôt des concepts et des catégories permettant de classer les différents programmes d'éducation nationaux à des fins d'analyse comparative à l'échelle internationale.

LIMITE

Les données sur la mobilité internationale des étudiants diffusées par l'OCDE[75] sont compilées pour l'enseignement supérieur ainsi que le définit la CITE, soit pour les niveaux 5A, 5B et 6[76]. Ces données ne prennent pas en compte les formations postsecondaires, qui, d'un point de vue national, peuvent être considérées comme faisant partie de l'enseignement supérieur. Pour cette raison, un décalage peut exister entre les données compilées nationalement et celles compilées aux fins de comparaison internationale.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU QUÉBEC ET CATÉGORIES DE LA CITE

Comme c'est le cas pour plusieurs systèmes d'éducation nationaux ou infranationaux, l'enseignement supérieur au Québec ne correspond pas en tous points aux catégories de l'enseignement supérieur de la CITE 97. Au Québec, l'ensemble des formations collégiales sont considérées comme appartenant à l'enseignement supérieur. Toutefois, en vertu des catégories de la CITE, les formations préuniversitaires ainsi que les formations qui conduisent à une attestation d'études collégiales (AEC) sont classées comme étant des formations postsecondaires non supérieures (CITE 4).

Par conséquent, les données sur la mobilité internationale des étudiants à l'enseignement supérieur tirées de la CITE incluent les formations collégiales techniques et les certificats universitaires (niveau 5B), les formations universitaires de baccalauréat et de maîtrise (niveau 5A) et les formations universitaires de doctorat (niveau 6) (voir l'encadré A.1). Elles présentent cependant deux limites importantes. Premièrement, elles excluent les étudiants internationaux inscrits à des formations préuniversitaires et ceux inscrits à des programmes qui conduisent à une AEC. Deuxièmement, elles regroupent les étudiants inscrits à des formations collégiales techniques et à des formations conduisant à un certificat universitaire.

---

75. Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE visent à permettre aux différents pays d'évaluer la performance de leur système d'enseignement à la lumière de celle d'autres pays. L'indicateur portant sur la mobilité internationale des étudiants est l'indicateur C3 : « Qui étudie à l'étranger et où? » (*Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE*). L'OCDE emploie le terme *enseignement tertiaire* plutôt que *enseignement supérieur*, mais sa définition de l'enseignement tertiaire renvoie néanmoins aux catégories 5A, 5B et 6 de la CITE.

76. Le Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) de Statistique Canada, duquel sont issues les données sur les étudiants internationaux du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation ainsi que les données de l'OCDE concernant les étudiants internationaux au Canada, compile également ces données pour les formations des niveaux 5A, 5B et 6.

ENCADRÉ A.1 Correspondance entre le système éducatif du Québec et la CITE 97

Niveau de formation	Description sommaire des niveaux de la CITE 97 (MELS, 2000)	Programmes d'études correspondants du Québec	Données OCDE/Statistique Canada sur les étudiants internationaux
CITE 4	Le niveau 4 a été créé dans la CITE 97 pour couvrir, dans une optique internationale, les programmes qui se trouvent à la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement postsecondaire, même si, d'un point de vue national, ces programmes peuvent être clairement rattachés soit au deuxième cycle du secondaire, soit à l'enseignement postsecondaire.		
4A	Programmes conçus pour donner accès directement au niveau 5A.	DEC en formation préuniversitaire DEC en sciences, en lettres et en arts Double DEC Baccalauréat international	Non inclus
4B	Programmes conçus pour donner accès au niveau 5B.	Aucun	Non inclus
4C	Programmes conçus pour donner accès directement au marché du travail ou à d'autres programmes de niveau 4.	Attestation d'études collégiales (AEC)	Non inclus
CITE 5	Les programmes classés au niveau 5 de la CITE ont un contenu éducatif plus approfondi que ceux rattachés aux niveaux 3 et 4. Pour y accéder, il faut normalement avoir achevé avec succès un programme de niveau 3A ou 3B ou acquis une qualification comparable à celle obtenue au niveau 4A ou 4B. Les programmes de niveau 5 doivent avoir une durée théorique cumulée de deux ans au moins à partir du début du niveau 5 et ne conduisent pas directement à l'obtention d'un titre de chercheur de haut niveau (niveau 6).		
5A	Les programmes de niveau 5A sont fondés sur un enseignement largement théorique et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche approfondie et à des professions exigeant un haut niveau de qualification.	Baccalauréat Maîtrise	Inclus
5B	Les programmes de niveau 5B ont en général des contenus plus pratiques et techniques ou une finalité professionnelle plus précise que les programmes de niveau 5A.	DEC en formation technique Certificat de premier cycle universitaire	Inclus
CITE 6	Le niveau 6 de la CITE 97 est réservé aux programmes d'enseignement tertiaire qui conduisent directement à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. La durée théorique de ces formations est de trois ans en équivalent temps plein dans la plupart des pays, bien que la durée effective de fréquentation soit en général plus longue. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.	Doctorat	Inclus

Source : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/bulletin_18.pdf.

ÉCART ENTRE LES DONNÉES BASÉES SUR LA CITE 97 ET LES DONNÉES COMPILÉES PAR CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION CANADA

Le Conseil a préféré les données compilées par Statistique Canada fondées sur la CITE 97 à celles compilées par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) pour deux raisons :

1. Les données compilées par CIC reposent sur les titulaires d'un permis d'études et non sur les étudiants inscrits à un établissement d'enseignement (http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2010/glossaire.asp). Cette distinction peut contribuer à surreprésenter les étudiants internationaux.
2. CIC répartit les étudiants internationaux en cinq niveaux d'études qui ne sont pas directement comparables avec la CITE, utilisée par l'OCDE, ce qui ne permet pas la comparaison internationale.

En conséquence, les données présentées dans cet avis diffèrent de celles qui figurent dans le rapport *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada – Mise à jour, Rapport final* de la firme Roslyn Kunin & Associates, Inc., qui repose sur les données de Citoyenneté et Immigration Canada (Association internationale des universités, 2012). Cette étude rapportait, pour le Québec, 995 étudiants dans la catégorie « Métier » (ce qui correspondrait à l'enseignement collégial technique et à l'enseignement professionnel conduisant à un diplôme d'études professionnelles [DEP] ou à une attestation de spécialisation professionnelle [ASP] selon la définition du rapport) et 3 165 étudiants dans la catégorie « Postsecondaire », ce qui inclut, entre autres, mais non exclusivement, la formation préuniversitaire offerte dans les collèges. Or, ces données présentent les limites mentionnées ci-dessus et ne correspondent pas aux données transmises par le MESRST à Statistique Canada. Nous avons donc établi qu'elles présentaient une comparabilité moindre que celles utilisées par Statistique Canada.

DONNÉES COMPLÉMENTAIRES

TABLEAU A.5 Étudiants internationaux à l'enseignement supérieur et distribution des effectifs internationaux selon le niveau de formation, Ontario et Québec, 2009

	Ontario		Québec		Moyenne du Canada
	%	n	%	n	%
Indicateur A : Distribution des étudiants internationaux selon le niveau de formation					
CITE 5A – Formations de bacc. et de maîtrise	66,6	24 396	71,7	14 865	**71,2**
CITE 5B – Formations courtes pratiques (dont le DEC en formation technique et les certificats de 1er cycle)	25,2	9 249	16,0	3 324	**19,6**
CITE 6 – Doctorat	8,2	2 994	12,2	2 535	**9,2**
	100,0	**36 639**	**100,0**	**20 724**	**100,0**
Indicateur B : Proportion d'étudiants internationaux dans les effectifs à l'enseignement supérieur					
CITE 5A – Formations de bacc. et de maîtrise	5,9	–	7,9	–	**7,1**
CITE 5B – Formations courtes pratiques (dont le DEC en formation technique et les certificats de 1er cycle)	5,6	–	2,4	–	**4,3**
CITE 6 – Doctorat	17,5	–	19,3	–	**20,5**

Source : Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*, (www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/81-604-x2012001-fra.htm).

ANNEXE 9
APPEL DE MÉMOIRES CONCERNANT LES DROITS DE SCOLARITÉ EXIGÉS DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Québec, le 12 juillet 2012

Monsieur Hervé Pilon
Président
Cégep international
500, boul. Crémazie Est
Montréal (Québec) H2P 1E7

Objet : Appel de mémoires par la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation sur les droits de scolarité exigés des étudiants étrangers

Monsieur,

Le Conseil supérieur de l'éducation est à produire un avis portant sur l'internationalisation de l'enseignement collégial. Pour ce faire, il a mandaté la Commission de l'enseignement collégial de poursuivre des travaux qui traitent, entre autres, du recrutement des étudiants étrangers.

Le présent appel de mémoires concerne spécifiquement les enjeux qui touchent les droits de scolarité des étudiants étrangers à l'enseignement collégial. Dans un premier temps, le Conseil a relevé les prises de position antérieurement transmises par votre organisation au Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE) en 2002 et en 2009. Par la présente consultation, le Conseil valide l'actualisation de ces positions et cible la réflexion sur deux objets circonscrits :

- Les principes en vertu desquels devraient être fixés les droits de scolarité exigés des étudiants étrangers à l'enseignement collégial dans les programmes de DEC et d'AEC.
- La répartition des droits de scolarité qui devrait prévaloir entre les établissements d'enseignement collégial, le réseau collégial et le Ministère.

En annexe à cette lettre, vous trouvez un tableau relatant l'évolution des droits de scolarité exigés des étudiants étrangers, dans les établissements d'enseignement collégial publics et privés, de leur instauration jusqu'à ce jour.

Une réponse de votre part serait appréciée au plus tard le 30 septembre 2012. Pour obtenir des renseignements additionnels sur cet appel de mémoires, vous pouvez contacter la coordonnatrice par intérim de la Commission, M[me] Édith Brochu, au numéro suivant : 418 646-8879 ou par courrier électronique : edith.brochu@cse.gouv.qc.ca.

Je vous prie de recevoir, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président,

Claude Lessard

ANNEXE 10
ÉCHANTILLON DE DROITS DE SCOLARITÉ EXIGÉS POUR DES FORMATIONS COLLÉGIALES AU CANADA, 2012-2013

	Québec	Ontario				C.-B.	N.-B.
	Tous les cégeps	Collège Boréal	Cité collégiale	Seneca College	Humber College	Douglas College	NBCC
Formations pouvant être comparées au DEC en formation préuniversitaire du Québec (certificat d'un an; diplôme collégial de deux ans)							
Programme général d'arts et science (un an) ou Liberal Arts (deux ans)	10 044 $	13 933 $	11 495 $	11 736 $	12 800 $	s. o.	s. o.
Formations pouvant être comparées au DEC en formation technique du Québec (diplôme collégial de deux ans; diplôme collégial avancé de trois ans)							
Administration des affaires	10 044 $	13 919 $	11 335 $	11 736 $	12 800 $	14 400 $	6 000 $
Éducation spécialisée ou travail social	10 044 $	13 919 $	11 455 $	n. d.	12 800 $	14 400 $	6 000 $
Éducation à la petite enfance	10 044 $	13 919 $	11 515 $	11 736 $	12 800 $	14 640 $	6 000 $
Programmation informatique ou génie informatique	10 044 $	13 941 $	11 585 $	12 565 $	12 800 $	14 440 $	6 000 $
Journalisme	10 044 $	s. o.	11 495 $	12 886 $	12 800 $	s. o.	s. o.
Animation 3D	13 302 $	13 919 $	11 885 $	n. d.	12 800 $	s. o.	6 000 $
Génie mécanique	13 302 $	13 919 $	11 745 $	11 736 $	12 800 $	s. o.	6 000 $
Génie électronique	13 302 $	14 559 $	11 595 $	13 644 $	12 800 $	s. o.	6 000 $
Technologie forestière ou technologie environnementale	13 302 $	13 919 $	11 905 $	11 736 $	s. o.	s. o.	6 000 $
Réadaptation physique (assistant de l'ergothérapeute ou du physiothérapeute)	15 568 $	13 934 $	15 568 $	s. o.	12 800 $	s. o.	s. o.

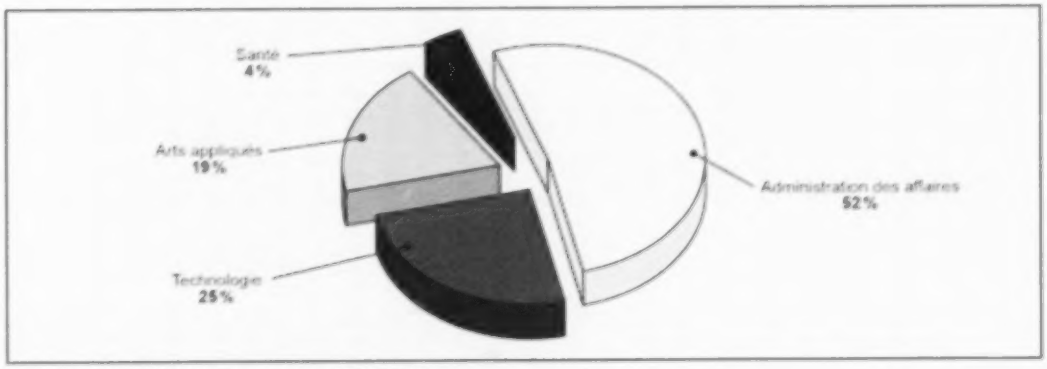
Sources : Sites Web des collèges mentionnés. Compilation du CSE, décembre 2012.

Note : Certaines de ces formations sont d'une durée d'un an (certificat), d'autres sont d'une durée de deux ans (diplôme) et d'autres encore, de trois ans (diplôme avancé).

s. o. = sans objet

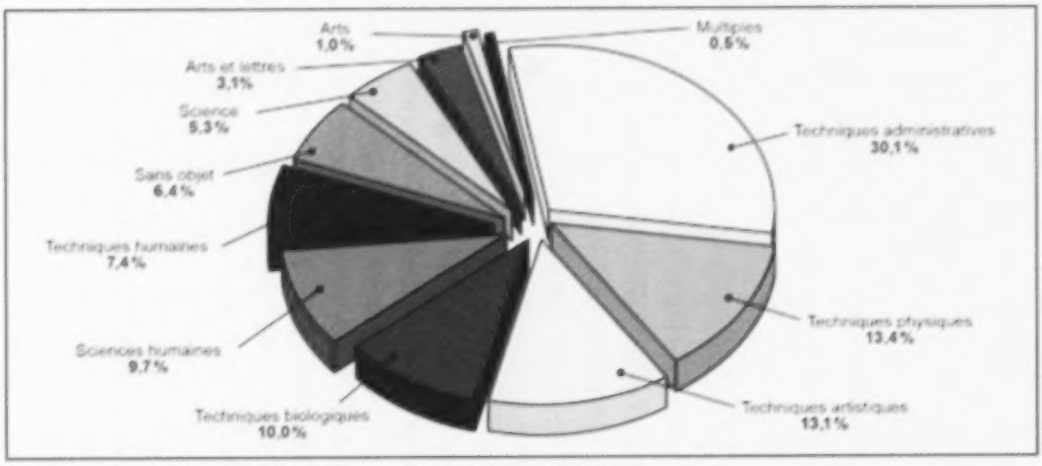
n. d. = non disponible

ANNEXE 11
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX INSCRITS DANS LES COLLÈGES D'ARTS APPLIQUÉS ET DE TECHNOLOGIE ONTARIENS, PAR DOMAINE D'ÉTUDES, AUTOMNE 2011



Source : Colleges Ontario, Environnemental Scan 2011, (http://www.collegesontario.org/research/2011_environmental_scan/2011_scan_students.pdf).

ANNEXE 12
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX INSCRITS DANS LE RÉSEAU COLLÉGIAL PUBLIC ET PRIVÉ SUBVENTIONNÉ DU QUÉBEC, À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE, PAR FAMILLE DE PROGRAMMES, AUTOMNE 2011



Source : MESRST, Portail informationnel, système Socrate, données au 6 mai 2012.
Données compilées par le Conseil supérieur de l'éducation en avril 2013.

Note : Un étudiant international est une personne inscrite dans le réseau d'enseignement québécois qui n'a pas le statut légal de citoyen canadien, de résident permanent ou d'Indien (selon la Loi sur les Indiens). Ces données excluent les étudiants « hors Canada », soit les étudiants étrangers inscrits dans le réseau collégial québécois qui suivent des cours, soit à distance, soit dans des campus situés à l'extérieur du Canada.

ANNEXE 13
LA TRANSPARENCE DES DROITS DE SCOLARITÉ EXIGÉS DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Le Conseil s'est penché sur la transparence de l'information relative aux droits de scolarité exigés des étudiants internationaux. Un échantillon d'établissements d'enseignement collégial, dont 36 établissements publics et 10 établissements privés subventionnés, a été constitué. Les établissements retenus accueillaient, en 2010, plus de 10 étudiants internationaux.

Le Conseil pose l'hypothèse qu'Internet constitue une source d'information de premier ordre pour les étudiants internationaux qui visent à poursuivre leur formation à l'étranger. De plus, les sites Web des établissements de l'échantillon ont été scrutés afin d'y trouver l'information relative aux droits de scolarité. Les sites Web des services régionaux d'admission rattachés aux établissements publics de l'échantillon ont également été consultés[77].

RÉSULTATS DE L'ANALYSE

À la lumière de l'analyse, des catégories distinctes ont été formées pour les collèges publics et les collèges privés subventionnés.

TABLEAU A.6 Transparence des coûts pour les étudiants internationaux dans les collèges publics et les collèges privés subventionnés

COLLÈGES PUBLICS		
	Échantillon (n = 36)	
	n	%
Droits de scolarité précisés par programmes d'études	1	2,8
Tarifs indiqués selon les domaines de formation (A, B, C)	10	27,8
Fourchette de prix seulement	11	30,5
Aucune information sur les droits de scolarité	14	38,9

COLLÈGES PRIVÉS SUBVENTIONNÉS		
	Échantillon (n = 10)	
	n	%
Droits de scolarité de base et additionnels précisés pour tous les programmes d'études offerts	3	30,0
Information incomplète ou non disponible concernant les droits de scolarité	7	70,0

Source : CSE, compilation effectuée en mai 2012.

77. Les services régionaux d'admission ont été mis en place afin de faciliter la gestion des demandes d'admission dans les cégeps. Ils sont chargés de diffuser les renseignements sur les programmes et les procédures d'admission des cégeps auxquels ils sont affiliés, ainsi que de recevoir les demandes d'admission pour ces collèges.

En ce qui concerne les collèges publics :

- Un seul établissement divulgue les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux par programme d'études.
- Dix établissements présentent les tarifs selon les trois domaines de formation de la règle budgétaire (tarif A, B ou C). De ce nombre, cinq établissements annoncent des tarifs qui ne correspondent pas aux tarifs en vigueur.
- Le tiers (11) des établissements divulguent les droits de scolarité exigés des étudiants internationaux au moyen d'une fourchette sans spécifier les droits par programme d'études. La plupart du temps, la fourchette correspond aux tarifs les moins élevés et les plus élevés fixés par le MESRST, soit le tarif A et le tarif C. Dans trois cas, les tarifs annoncés ne correspondent pas aux tarifs en vigueur.
- Plus du tiers (14) des établissements n'offrent aucune information quant aux droits de scolarité sur leur site Web. De ce nombre, 9 font référence à un service régional d'admission et 1, au MELS. Pour 4 établissements, aucune information n'est offerte.
- Quant aux trois sites Web des services régionaux d'admission, l'information relative aux droits de scolarité exigés des étudiants internationaux y est présentée soit dans une fourchette de prix qui correspond à la règle budgétaire annualisée ou par session, soit par domaine de formation (tarif A, B ou C), par session.

En ce qui concerne les collèges privés subventionnés :

- Seuls trois établissements présentent aux étudiants internationaux l'information complète relative au coût des études, soit les droits de scolarité de base et la contribution additionnelle, pour tous les programmes offerts.
- Dans les sept autres cas, l'information est incomplète ou non disponible et ne permet pas aux étudiants internationaux de connaître le montant total des droits de scolarité qui leur sont exigés.

ANNEXE 14
LES MESURES DE SOUTIEN GOUVERNEMENTAL AU RECRUTEMENT D'ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, DE 2008-2009 À 2010-2011

Mesures soutenues par le MESRST	2008-2009			2009-2010			2010-2011		
	Réseau public*	Réseau privé*	Total	Réseau public	Réseau privé	Total	Réseau public	Réseau privé	Total
Mesures destinées aux établissements									
PIEQ, volet 2	300 000 $	37 500 $	337 500 $	300 000 $	37 500 $	337 500 $	140 082 $	37 500 $	177 582 $
Produit des droits conservés par les établissements (10 %)[1]	201 153 $	83 426 $	284 579 $	196 345 $	103 582 $	299 927 $	214 858 $	179 210 $	394 068 $
Sous-total	501 153 $	120 926 $	**622 079 $**	496 345 $	141 082 $	**637 427 $**	354 940 $	216 710 $	**571 650 $**
Mesures destinées aux étudiants internationaux									
Programme de bourses d'exemption des droits de scolarité supplémentaires	424 426 $	6 362 $	430 788 $	823 187 $	0 $	823 187 $	1 269 976 $	60 048 $	1 330 024 $
Programme de bourses d'excellence pour les étudiants étrangers	705 000 $	45 000 $	750 000 $	705 000 $	45 000 $	750 000 $	705 000 $	45 000 $	750 000 $
Exemptions accordées dans le cadre du programme de bourses d'excellence	0 $	0 $	0 $	41 720 $	0 $	41 720 $	153 030 $	27 840 $	180 870 $
Exemptions accordées dans le cadre des ententes intergouvernementales	11 769 475 $	494 330 $	12 263 805 $	13 237 542 $	668 390 $	13 905 932 $	13 746 231 $	762 417 $	14 508 648 $
Sous-total	12 898 901 $	545 692 $	**13 444 593 $**	14 807 449 $	713 390 $	**15 520 839 $**	15 874 237 $	895 305 $	**16 769 542 $**
Total	13 400 054 $	666 618 $	**14 066 672 $**	15 303 794 $	854 472 $	**16 158 266 $**	16 229 177 $	1 112 015 $	**17 341 192 $**

Source : MELS, Direction des affaires internationales et canadiennes, mars 2012.

1. Les montants indiqués correspondent aux 10 % des droits de scolarité des étudiants internationaux conservés par les établissements. La répartition des droits de scolarité des étudiants internationaux entre le Ministère et les établissements ne concerne que les places financées par le Ministère.

* La gestion des programmes était déléguée par le Ministère à Cégep International pour le réseau public et par l'ACPQ pour le réseau privé : le PIEQ, volet 2, le Programme de bourses d'exemption des droits de scolarité supplémentaires et le Programme de bourses d'excellence pour les étudiants étrangers.

BIBLIOGRAPHIE

Altbach, Philip G., et Jane Knight (2007). « The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities », *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, n° 3/4, automne/hiver, p. 290-305.

American Council on Education (2008). *Mapping Internationalization on U.S. Campuses*, 2008 Edition, Washington (D.C.), ACE, 120 p.

Anderson, Philip H., Leigh Lawton, Richard J. Rexeisen et Ann C. Hubbard (2006). « Short-term Study Abroad and Intercultural Sensitivity: a Pilot Study », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, n° 4, p. 457-469.

Association des collèges communautaires du Canada (2012). *Éducation pour l'emploi : un historique de 40 ans de partenariats internationaux à l'ACCC*, Ottawa, L'Association; Gatineau, Agence canadienne de développement international, 117 p.

Association des universités et collèges du Canada (2009a). *Internationalisation des programmes d'études : guide pratique à l'intention des universités canadiennes*, Ottawa, AUCC, 36 p., réf. du 1er mai 2010, http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/curriculum-primer_f.pdf.

Association des universités et collèges du Canada (2009b). *Internationalization of the Curriculum : a Practical Guide to Support Canadian Universities' Efforts*, Ottawa, AUCC, 31 p.

Association des universités et collèges du Canada (2007a). *Internationalisation des campus canadiens : principaux thèmes abordés lors de l'édition 2007 de l'Atelier Banque Scotia et AUCC sur l'excellence en internationalisation au sein des universités canadiennes*, Ottawa, AUCC, 24 p., réf. du 1er mai 2010, http://www.aucc.ca/_pdf/francais/publications/aucc-scotia_web_f.pdf.

Association des universités et collèges du Canada (2007b). « Internationalization of the Curriculum », *AUCC 2006 Internationalization Survey Update*, Ottawa, AUCC, p. 1-4.

Association internationale des universités (2012). *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: a Call for Action*, Paris, L'Association, 5 p., réf. du 25 février 2013, http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Affirming_Academic_Values_in_Internationalization_of_Higher_Education.pdf.

Association of Canadian Community Colleges (2010). *Internationalizating Canadian Colleges and Institutes: the First National Report on International Education and Mobility*, Ottawa, ACCC, 13 p., réf. du 1er juin 2010, http://ccpp.accc.ca/ftp/ccpp/internationalizationreport.pdf.

Australian Education International (2011). *ESOS Legislative Framework*, réf. du 11 septembre 2012, https://aei.gov.au/Regulatory-Information/Pages/Regulatoryinformation.aspx.

Australian Education International (2010). *International Student Data 2010*, réf. du 10 septembre 2012, https://aei.gov.au/research/International-Student-Data/Pages/InternationalStudentData2010.aspx.

Australian Government (2011). *Strategic Review of the Student Visa Program 2011: Report*, Barton (A.C.T.), The Government, 165 p., réf. du 11 septembre 2012, http://www.immi.gov.au/students/_pdf/2011-knight-review.pdf.

Australian Government (2008). *Review of Australian Higher Education: Final Report*, Canberra (A.C.T.), Department of Education, Employment and Workplace Relations, The Government, 271 p., réf. du 10 septembre 2012, http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Review/Documents/Higher_Education_Review_one%20document_02.pdf.

Australian Government (2007). *National Code of Practice for Registration Authorities and Providers of Education and Training to Overseas Students 2007*, The National Code 2007, Barton (A.C.T.), Department of Education, Employment and Workplace Relations, The Government, 29 p., réf. du 11 septembre 2012, https://www.aei.gov.au/Regulatory-Information/Education-Services-for-Overseas-Students-ESOS-Legislative-Framework/National-Code/Documents/National_Code_2007_pdf.

Baccalauréat international (2013). *Histoire du Baccalauréat international,* réf. du 26 février 2013, http://www.ibo.org/fr/history/.

Baccalauréat international (2012). *Programme du diplôme de l'IB : enquête sur l'orientation de diplômés du Baccalauréat international de 2011,* Rapport national Canada, Redhill, Surrey (Royaume-Uni), International Graduate Insight Group, 48 p., réf. du 10 octobre 2012, http://www.ibo.org/fr/recognition/dpdestinationssurvey/documents/DPDestinationsSurveyCanadaFrench.pdf.

Beelen, Jos (éd.) (2007). *Implementing Internationalisation at Home,* Amsterdam (Pays-Bas), European Association for International Education, 96 p.

Bergknut, Knut (2006). *Internationalization at Home at Malmö University,* 22 p., http://www.mah.se/upload/GF/internationellt/IaH%20structures%20and%20work%20areas%202006.pdf.

Bhandaru, Rajika, Raisa Belyavina et Robert Gutierrez (dir.) (2011). *Student Mobility and the Internationalization of Higher Education: National Policies and Strategies from Six World Regions,* New York (N.Y.), Institute of International Education, 140 p.

Bond, Sheryl (2003). *Engaging Educators Bringing the World into the Classroom,* Ottawa, Canadian Bureau for International Education, 12 p.

Bonin, Gisèle (2000). *Profil des activités internationales des cégeps,* Montréal, Fédération des cégeps et Cégep international, 31 p.

Braskamp, Larry A., David C. Braskamp et Kelly C. Merrill (2009). « Assessing Progress in Global Learning and Development of Students with Education Abroad Experiences », *Frontiers the Interdisciplinary Journal of Study Abroad,* vol. 18, automne, p. 101-118.

Cabinet du premier ministre de l'Ontario (2010). *Discours du Trône : plan Ontario ouvert sur le monde,* réf. du 18 septembre 2012, http://www.premier.gov.on.ca/news/event.php?ItemID=11283&Lang=FR.

Campus France (2012). *Choisir la France,* Paris, Campus France, 43 p., réf. du 13 septembre 2012, http://ressources.campusfrance.org/guides_etab/guides/choisir/fr/choisir_fr.pdf.

Campus France (2010a). *Les brevets de technicien supérieur,* Paris, Campus France, 4 p., réf. du 13 septembre 2012, http://ressources.campusfrance.org/catalogues_recherche/diplomes/fr/bts_fr.pdf.

Campus France (2010b). *Les instituts universitaires de technologie en France,* Paris, Campus France, 4 p., réf. du 13 septembre 2012, http://ressources.campusfrance.org/catalogues_recherche/diplomes/fr/iut_fr.pdf.

Campus France (2009a). « Attractivité de la France : un annuaire des programmes de bourses sur le site campusfrance.org », *Courrier Campus France,* n° 9, mars-avril, réf. du 14 septembre 2012, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/courriers/fr/courrier_09_fr.pdf.

Campus France (2009b). *L'accueil des étudiants étrangers en France : note pour le Conseil d'orientation du 18 mars,* Paris, Campus France, 26 p., réf. du 12 septembre 2012, http://ressources.campusfrance.org/mobilite_etudiante/notes_information/fr/2009_note_information_baby_accueil_fr.pdf.

Campus France (2009c). *Les étudiants internationaux : chiffres clés 2009,* Paris, Campus France, 20 p., réf. du 17 septembre 2012, http://www.iau-idf.fr/fileadmin/user_upload/Enjeux/migration/AT4/brochure_campusfrance_chiffres_cles_n4_09.pdf.

Cégep international (2011). *Mémoire présenté au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles sur la planification des niveaux d'immigration 2010-2015,* 16 p.

Cégep international (2010). *Profil des activités internationales des cégeps 2010,* Montréal, Cégep international, 63 p.

Cégep international (2009). *Les nouveaux programmes de mobilité internationale pour le réseau collégial financés par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS),* 2e éd., Montréal, Le Cégep, 23 p., réf. du 1er mai 2011, http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/CI_Mobilite_2009_2e.pdf.

Cégep international (2004). *L'internationalisation des établissements d'enseignement : un guide pratique,* Adaptation de l'ouvrage de Madeleine F. Green et Christa Olson de American Council on Education, Montréal, Le Cégep, 117 p.

Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (2013). *Guide d'usage terminologique dans le domaine de la mobilité et de la reconnaissance des titres et diplômes en milieu francophone au Canada*, réf. du 8 avril 2013, http://www.cicic.ca/363/guide-d%27usage-terminologique-dans-le-domaine-de-la-reconnaissance-des-diplomes.canada.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (2008). *Formation et enseignement professionnels en France : une brève description,* Thessaloniki, Le Centre, 96 p., http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5190_fr.pdf.

Centre international d'études pédagogiques (2011). *Répertoire des centres labellisés « Qualité français langue étrangère » 2012,* Sèvres, Le Centre, 185 p., réf. du 14 septembre 2012, http://www.qualitefle.fr/Telechargement/Repertoire_FLE.pdf.

Chatel-DeRepentigny, Joëlle, Claude Montmarquette et François Vaillancourt (2011). *Les étudiants internationaux au Québec : état des lieux, impacts économiques et politiques publiques,* Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO), 61 p., réf. du 30 novembre 2012, http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2011s-71.pdf.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2012). *Hausses des droits de scolarité des étudiants canadiens et des étudiants étrangers à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire*, Québec, Le Comité, 62 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ccafe/50-1127.pdf.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2009). *Hausses des droits de scolarité supplémentaires des étudiants étrangers inscrits à l'enseignement collégial 2009-2010 à 2011-2012*, Québec, Le Comité, 32 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ccafe/50-1116.pdf.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2007). *Hausses des droits de scolarité des résidents du Québec, des étudiants canadiens et des étudiants étrangers : modifications au Règlement sur l'aide financière aux études*, Québec, Le Comité, 87 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ccafe/50-1110.pdf.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2005). *Droits de scolarité supplémentaires des étudiants canadiens non-résidents et des étudiants étrangers 2005-2006 et 2006-2007,* Sainte-Foy, Le Comité, 53 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ccafe/50-1109.pdf.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2004). *Modifications aux Règles budgétaires applicables aux établissements de l'enseignement supérieur pour l'année 2004-2005,* Sainte-Foy, Le Comité, 35 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ccafe/Regl_bud.pdf.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2002). *Modifications aux Règles budgétaires applicables aux établissements de l'enseignement supérieur pour l'année 2003-2004 : un nouveau plafond de 4 % pour l'indexation des droits supplémentaires des étudiants étrangers*, Sainte-Foy, Le Comité, 51 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ccafe/cafe1202.pdf.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2001). *Modifications aux Règles budgétaires applicables aux établissements d'enseignement supérieur pour l'année 2002-2003 : des augmentations pour les étudiants canadiens et étrangers*, Sainte-Foy, Le Comité, 23 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ccafe/cafe2008.pdf.

Comité consultatif sur la stratégie du Canada en matière d'éducation internationale (2012). *L'éducation international : un moteur-clé de la prospérité future du Canada,* Rapport final, Ottawa, ministère des Affaires étrangères et Commerce international du Canada, 111 p., réf. du 30 novembre 2012, http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies_report_rapport_sei-fra.pdf.

Conférence générale de l'UNESCO (1997). *Classification internationale type de l'éducation CITE*, 29e session (1997, Paris), Paris, UNESCO, réf. du 27 septembre 2012, http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/cite_1997.htm.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*, Québec, Le Conseil, 123 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises*, Sainte-Foy, Le Conseil, 104 p., réf. du 1er juin 2010, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0449.pdf.

Council of Australian Governments (2010). *International Students Strategy for Australia, 2010-2014*, Barton (A.C.T.), The Council, 28 p., réf. du 11 septembre 2012, http://www.coag.gov.au/sites/default/files/International%20Students%20Strategy%20-%20PDF.pdf.

CROP : Recherche marketing sondages d'opinion (s. d.). *Enquête auprès des étudiants internationaux de Montréal*, Montréal, CRE : Conférence régionale des élus, 103 p., réf. du 1er mai 2011, http://www.credemontreal.qc.ca/Publications/Developpement%20Economique/Enquete%20-%20Etudiants%20Internationaux%20-%201006.pdf.

Crowther, Paul, Michael Joris, Matthias Otten, Bengt Nilsson, Hanneke Teekens et Bernd Wächter (2000). *Internationalisation at Home a Position Paper*, Amsterdam (Pays-Bas), European Association for International Education, 42 p., réf. du 24 août 2011, http://www.eaie.org/IaH/IaHPositionPaper.pdf.

de Robien, Gilles (2007). *Création de Campus France : archive, discours, Gilles de Robien*, réf. du 13 septembre 2012, http://www.education.gouv.fr/cid4720/creation-de-campusfrance.html.

DiBiasio, David, et Nathalie A. Mello (2004). « Multi-level Assessment of Program Outcomes: Assessing a Nontraditional Study Abroad Program in the Engineering Disciplines », *Frontiers the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10, automne, p. 237–254.

Dwyer, Mary M. (2004). « More Is Better : the Impact of Study Abroad Program Duration », *Frontiers the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10, automne, p. 151-164.

Egron-Polak, Eva, et Ross Hudson (2010). *Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives: IAU 3rd Global Survey Report*, Paris, International Association of Universities, 244 p.

ELICOS (s. d.). *Study English in Australia*, réf. du 12 septembre 2012, http://www.elicos.com/.

Engle, Lilli, et John Engle (2004). « Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design », *Frontiers the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10, automne, p. 219-236.

France (1996). *Accord-cadre franco-québécois entre la Conférence des présidents d'université (CPU), la Conférence des directeurs d'écoles et de formations d'Ingénieurs (CDEFI) et la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) sur la reconnaissance des diplômes et la validation des études*, Paris, Le Gouvernement, 8 p., réf. du 5 mars 2013, http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/Accord-cadreF-Q.pdf.

Garneau, Stéphanie (2007). « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français : de l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles? », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23, n° 1, p. 139-161.

Green, Madeleine F., et Laura Siaya (2005). *Measuring Internationalization at Community Colleges*, Washington (D.C.), American Council on Education, 24 p., réf. du 24 août 2011, http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordCommColl.pdf.

Guide 2011 Choisir secondaire, collégial (2010). *Tous les programmes d'enseignement secondaire professionnel et collégial technique au Québec*, Québec, Septembre Éditeur, 592 p.

Guide 2002-2003 Choisir secondaire, collégial (2002). *Tous les programmes et les établissements d'enseignement secondaire professionnel et collégial technique*, Québec, Septembre Éditeur.

Hudzik, John K. (2011). *Comprehensive Internationalization: from Concept to Action*, Washington (D.C.), NAFSA, Association of International Educators, 42 p.

International Education Advisory Council of Australia (2012). *Discussion Paper for the Development of an International Education Strategy for Australia*, Canberra (A.C.T.), The Council, 25 p., réf. du 10 septembre 2012, http://pandora.nla.gov.au/pan/133870/20120514-1635/aei.gov.au/IEAC2/Consultation(IEAC)/Documents/InternationalEducationAdvisoryCouncilDiscussionPaper.pdf.

Kirsch, Magda, et Yves Beernaert (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link*, Brussels, EURASHE, 258 p., réf. du 30 novembre 2012, http://files.eurashe.eu/wp-content/uploads/2011/11/SCHE-in-Europe-long-version-with-cover140311.pdf?918048.

Knight, Jane (2008). *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*, London (Angleterre), Observatory on Borderless Higher Education, 24 p.

Knight, Jane (2007). « Enseignement supérieur transnational : introduction », dans Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement*, Paris, OCDE et Banque mondiale, p. 23-53.

Laporte, Gilles, et Myriam D'Arcy (2010). *Je ne me souviens plus : l'état désastreux de l'enseignement de l'histoire nationale dans le réseau collégial public du Québec*, Outremont (Québec), Fondation Lionel-Groulx, 53 p., réf. du 2 octobre 2012, http://www.cdc.qc.ca/pdf/laporte-d-arcy-histoire-au-collegial-fondation-lionel-groulx-2010.pdf.

Latiner Raby, Rosalind (2007). « Internationalizing the Curriculum : On-and Off-campus Strategies », *New Directions For Community Colleges*, n° 138, été, p. 57-66.

LeDuc, François (2009). *Guide de la pratique des relations internationales du Québec*, nouvelle éd. rev. et augm., Québec, ministère des Relations internationales, 600 p.

McKeown, Josuha S. (2009). *The First Time Effect: the Impact of Study Abroad on College Student Intellectual Development*, Albany (N.Y.), SUNY Press, 160 p.

McTighe Musil, Caryn (2006). *Assessing Global Learning: Matching Good Intentions with Good Practice*, Washington (D.C.), Association of American Colleges and Universities, 37 p.

Medina-Lopez-Portillo, Adriana (2004). « Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 10, p. 179-199, réf. du 9 octobre 2012, http://www.frontiersjournal.com/issues/vol10/vol10-11_MedinaLopezPortillo.pdf.

Mestenhauser, Josef A. (2003). « Building Bridges », *International Educator*, vol. 12, n° 3, p. 6-11, réf. du 24 août 2011, http://www.nafsa.org/_/File/_/buildingbridgtesie_summer03.pdf.

Ministère de l'Éducation (2002). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation… une stratégie mutuellement avantageuse*, Québec, Le Ministère, 32 p., réf. du 1er juin 2010, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/Aff_internationales_canadiennes/strategie.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Québec, Le Ministère, 68 p., réf. du 3 mai 2013, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/FormGenComPropreComplProgEtudesCondDEC_2011_f.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2011). « Les étudiants étrangers dans les universités », *Repères et références statistiques : sur les enseignements, la formation et la recherche, RERS 2011*, Paris, MENJVA; MESR, p. 197.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de France (2013). *Projet de lloi d'orientation pour l'enseignement supérieur et la recherche,* Paris, Le Ministère, 48 p., réf. du 15 avriil 2013, http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Loi_ESR_2013/90/7/dossier-presse-final-projet-loi-esr-mars-2013_244907.pdf.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012). *Obtenir une évaluatiion comparative des études effectuées hors du Québec,* réf. du 28 septembre 2012, http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/education/evaluation-comparative/.

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2012). *Multi-Year Funding Outlook,* Memorandum to Executive Heads and Senior Finance Officers of Provincially-Assisted Ontario Universities, Hearst College, NOSM and Dominican College, Toronto, Le Ministère, Sous-ministre adjointe, Division de l'éducation postsecondaire, 12 p., réf. du 27 septembre 2012, http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=%22given%20ontario's%20challenging%20fiscal%20circumstances&source=web&cd=4&ved=0CFgQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.brocku.ca%2Fwebfm_send%2F21193&ei=VsQWUKv-OMj_qQHUuIHwAw&usg=AFQjCNG4BvkfB1Fdc08PxzJ4cUJZ1VrnYA.

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2009). *Le gouvernement McGuinty enrichit l'expérience d'apprentissage des étudiants ontariens de niveau postsecondaire : l'accord Ontario-Inde aide les étudiants qui désirent poursuivre des études à l'étranger,* réf. du 18 septembre 2012, http://news.ontario.ca/archive/fr/2007/05/29/Le-gouvernement-McGuinty-enrichit-l039expeacuterience-d039apprentissage-des-eacu.html.

Ministère des Affaires étrangères et européennes (2008). *La Charte de qualité pour l'accueil des boursiers du gouvernement français,* Paris, Le Ministère, 16 p., http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Charte_en_Francais_2008-2.pdf.

Ministère des Finances de l'Ontario (2012). *Addenda au budget de l'Ontario de 2012 : rapport sur les mesures de gestion des charges,* Toronto, Le Ministère, 50 p., réf. du 18 septembre 2012, http://www.fin.gov.on.ca/fr/budget/ontariobudgets/2012/addendum.pdf.

Ministère des Finances de l'Ontario (2011). *Turning the Corner to a Better Tomorrow: 2011 Ontario Budget,* Toronto, Le Ministère, 300 p., réf. du 18 septembre 2012, http://www.fin.gov.on.ca/en/budget/ontariobudgets/2011/papers_all.pdf.

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs : pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec : plan d'action 2004-2007,* Montréal, Le Ministère, Direction des affaires publiques et des communications, 135 p., réf. du 1er avril 2011, http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanAction20042007-integral.pdf.

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2003). *Plan d'action 2003-2004 pour augmenter la présence d'étudiants étrangers en région,* Montréal, Le Ministère, DGISH, 2 p.

Ministère des Relations internationales (2006). *La politique internationale du Québec : la force de l'action concertée,* Québec, Le Ministère, 114 p., réf. du 10 mai 2011, http://www.mri.gouv.qc.ca/fr/pdf/Politique.pdf.

Ministry of Education and Research of Swedish (2010). *Competing on the Basis of Quality : Tuition Fees for Foreign Students,* Fact Sheet, Stockholm, Le Ministère, 2 p., réf. du 17 septembre 2012, http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/14/00/10/9be4f30a.pdf.

Montreuil, Marcel, et Fabienne Desroches (1997). *Le projet en éducation dans une perspective mondiale (EPM) dans les études techniques collégiales,* Montréal, Cégep international, Regroupement des cégeps pour la coopération et le développement international, Fédération des cégeps, 8 p.

Nilsson, Bengt (2003). « Internationalization at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö », *Journal of Studies in International Education,* vol. 7, n° 1, mars, p. 27-40.

Nilsson, Bengt (2000). « Internationalising the Curriculum », dans Paul Crowther, Michael Joris, Matthias Otten, Bengt Nilsson, Hanneke Teekens et Bernd Wächter, *Internationalisation at Home A Position Paper*, Amsterdam (Pays-Bas), European Association for International Education, p. 21-28.

Norris, Emily Mohajeri, et Mary Dwyer (2005). « Testing Assumptions : the Impact of Two Study Abroad Program Models », *Frontiers the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 11, p. 121-142.

Observatoire de l'administration publique de l'ENAP (s. d.). *Approches et moyens utilisés au sein de trois administrations de l'OCDE pour attirer les étudiants étrangers*, Québec, ENAP, 135 p.

Ogden, Anthony C. (2011). *Education Abroad and the Making of Global Citizens: Assessing Learning Outcomes of Course-Embedded, Faculty-led International Programming*, Doctor of Philosophy, Pennsylvania, Pennsylvania State University, 231 p.

Olson, Christa L., Madeleine F. Green et Barbara A. Hill (2006). *A Handbook for Advancing Comprehensive Internationalization: What Institutions Can Do and What Students Should Learn*, Washington (D.C.), American Council on Education, 160 p.

Olson, Christa L., Madeleine F. Green et Barbara A. Hill (2005). *Building a Strategic Framework for Comprehensive Internationalization*, Washington (D.C.), American Council on Education, 20 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2009). *Higher Education to 2030. Volume 2: Globalisation*, Paris, OCDE, 356 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society: Special Features : Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*, Volume 2, Paris, OCDE, 390 p., réf. du 10 septembre 2012, http://www.nemzig.bme.hu/nki/OECD/OECD_2.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society: Special Features : Governance, Funding, Quality*, Volume 1, Paris, OCDE, 324 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2011). *Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 531 p., réf. du 11 septembre 2012, http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/48631602.pdf.

Paige, R. Michael (2003). « The American Case: the University of Minnesota », *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, n° 1, mars, p. 52-63.

Prairie Research Associates (2009). *Le Canada au premier rang : l'enquête de 2009 sur les étudiants étrangers*, Ottawa, Bureau canadien de l'éducation internationale, 79 p., réf. du 1er juin 2010, http://www.cbie.ca/data/media/resources/20091110_SurveyInternationalStudents_f.pdf.

Premier ministre de la France. Direction de l'information légale et administrative (2012). *Autorisation provisoire de séjour délivrée aux diplômés étrangers*, réf. du 14 septembre 2012, http://vosdroits.service-public.fr/F17319.xhtml.

Qualité français langue étrangère. Label (s. d.). *10 questions à... Christian Lerat*, réf. du 14 septembre 2012, http://www.labelqualitefle.org/temoignages/99-christian-lerat.html.

Québec (2012). « Règlement sur le régime des études collégiales », dans *Lois et règlements sur l'éducation*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1er octobre 2012.

Québec (2011). *Protocole de coopération en matière de mobilité des jeunes Réunionnais*, Québec, Le Gouvernement, 5 p.

Rae, Bob (2005). *L'ontario chef de file en éducation : rapport et recommandations*, Toronto, gouvernement de l'Ontario, 128 p., réf. du 17 septembre 2012, http://www.tcu.gov.on.ca/epep/publications/postsecf.pdf.

Rexeisen, Richard J., Philip H. Anderson, Leigh Lawton et Ann C. Hubbard (2008). « Study Abroad and Intercultural Development: a Longitudinal Study », *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad,* vol. 17, p. 1-20, réf. du 9 octobre 2012, http://www.frontiersjournal.com/documents/RexeisenetalFrontiersvolXVIIFall2008.pdf.

Roslyn Kunin and Associates Inc. (2009). *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada : rapport final*, Vancouver, Roslyn Kunin and Associates Inc., 60 p., réf. du 1er juin 2010, http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/RKA_IntEd_Report_fra.pdf.

Rundstrom Williams, Tracy (2005). « Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills : Adaptability and Sensitivity », *Journal of Studies in International Education,* vol. 9, n° 4, p. 356-371.

Sénat de France (2012). *Immigration et intégration : loi relative à l'immigration et à l'intégration,* réf. du 14 septembre 2012, http://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl05-362.html.

Senate Standing Committees on Education, Employment and Workplace Relations of Australia. Legislation Committee (2009a). *Education Services for Overseas Students Amendment (Re-registration of Providers and Other Measures) Bill 2009,* Canberra (A.C.T.), The Senate, 14 p.

Senate Standing Committees on Education, Employment and Workplace Relations of Australia. References Committee (2009b). *Welfare of International Students,* Canberra (A.C.T.), The Senate, 15 p.

Statistique Canada (2012). « Frais de scolarité universitaires, 2012-2013 », *Le Quotidien*, 12 septembre 2012. réf. du 16 avril 2013, http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/120912/dq120912a-fra.pdf.

Statistique Canada (2011). *Les étudiants internationaux dans les universités canadiennes : un effectif en transformation,* réf. du 8 avril 2013, http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010006/article/11405-fra.htm#a.

Statistique Canada, et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale,* Ottawa, Statistique Canada, Division du tourisme et du Centre de la statistique de l'éducation, 147 p., réf. du 8 avril 2013, http://www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/81-604-x2012001-fra.pdf.

Statistique Canada, et Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2011). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale,* Ottawa, Statistique Canada, Division du tourisme et du Centre de la statistique de l'éducation, 150 p., réf. du 11 septembre 2012, http://www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/81-604-x2011001-fra.pdf.

Stohl, Michael (2007). « We Have Met the Enemy and He is Us: the Role of the Faculty in the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade », *Journal of Studies in International Education,* vol. 11, n° 3-4, p. 359-372.

Stronkhorst, Robert (2005). « Learning Outcomes of International Mobility at two Dutch Institutions of Higher Education », *Journal of Studies in International Education,* vol. 9, n° 4, hiver, p. 292-315.

Swedish Institute (2011). *Sharing Sweden With the World,* réf. du 17 septembre 2012, http://www.si.se/English/Navigation/About-SI/.

Swedish Institute (2010a). *Challenge Yourself Study in Sweden,* Stockholm, L'Institut, 20 p., réf. du 17 septembre 2012, http://www.studyinsweden.se/upload/studyinsweden_se/Publications/pdf-files/Challenge-Yourself-Study-in-Sweden-10.pdf.

Swedish Institute (2010b). « Higher Education and Research: Getting Smarter in Sweden », *Facts About Sweden,* p. 1-4, réf. du 17 septembre 2012, http://www.studyinsweden.se/upload/Sweden_se/english/factsheets/SI/SI_FS83a_Higher_education_in_Sweden/FS16-Higher-education-and-research-low-resolution.pdf.

Swedish Institute (2010c). *Strategy and Priorities,* réf. du 17 septembre 2011, http://www.si.se/English/Navigation/About-SI/Strategy-and-Priorities/.

Teekens, Hanneke (2007). « Internationalisation at Home: an Introduction », *Internationalisation at Home: Ideas and Ideals*, Amsterdam (Pays-Bas), European Association for International Education, p. 3-12, 20 p.

Teichler, Ulrich (2011). « Mobilité étudiante : succès et échecs du Processus de Bologne », *Repères*, n° 3, p. 1-6, réf. du 13 septembre 2012, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/reperes/fr/reperes_03_fr.pdf.

Van der Wende, Marijk (1996). « Internationalizing the Curriculum in Higher Education: Report on a OECD/CERI Study », *Tertiary Education and Management*, vol. 2, n° 2, p. 186-195.

Vande Berg, Michael (2007). « Intervening in the Learning of US Students Abroad », *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, n° 3-4, p. 392-399.

Vande Berg, Michael, Jeffrey Connor-Linton et R. Michael Paige (2009). « The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad », *Frontiers the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 18, automne, p. 1-75.

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (CEC)*

PRÉSIDENT
Keith W. HENDERSON
Membre du Conseil
Consultant

MEMBRES
Rhys ADAMS
Enseignant de physique
Collège Vanier

Marie-France BÉLANGER
Directrice générale
Cégep de Sherbrooke

Jean BERNATCHEZ
Professeur
Sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski

Anthony CHIASSON-LEBLANC
Étudiant
Cégep de Saint-Hyacinthe

Stéphane CÔTÉ
Directeur adjoint
Services éducatifs aux jeunes
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Josée DESCHÊNES
Directrice
Formation continue et services aux entreprises
Cégep Marie-Victorin

Alain DESJARLAIS
Directeur des études
Cégep André-Laurendeau

Réjeanne GAGNON
Conseillère pédagogique
Cégep de l'Outaouais

Fanny KINGSBURY
Directrice générale
Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)

Jocelyne MEADOWS
Enseignante d'anglais
Cégep de Rimouski

Guy MORIN
Enseignant
Cégep de Lévis-Lauzon

Sébastien PICHÉ
Enseignant
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

Pascale RENY
Enseignante
Soins infirmiers, santé mentale
Cégep de Saint-Laurent

Renaud THIBODEAU
Directeur adjoint aux études
Collège Lionel-Groulx

COORDINATION
Édith BROCHU
Coordonnatrice par intérim

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Éric BLACKBURN
Directeur général
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Malika HABEL
Directrice des études
Collège Maisonneuve

Sophie POIRIER
Conseillère d'orientation et aide
pédagogique individuelle
Collège Jean-de-Brébeuf

Éric POTVIN
Professeur de génie mécanique
Cégep de Jonquière

France ST-AMOUR
Enseignante en techniques
d'éducation spécialisée
Cégep Marie-Victorin

Michel SIMARD
Directeur de la formation continue
et des services aux entreprises
Collège Lionel-Groulx

Charlotte WATSON
Étudiante
Cégep@distance

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENT
Claude LESSARD

MEMBRES

Diane ARSENAULT
Directrice générale (à la retraite)
Commission scolaire des Îles

Hélène BOUCHER
Directrice des services éducatifs –
Adultes et formation professionnelle
Commission scolaire des Navigateurs

Marc CHARLAND
Coordonnateur scientique

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Sylvain DUBÉ
Étudiant-chercheur au doctorat
en mesure et évaluation
Université de Montréal

Ollivier DYENS
Vice-recteur adjoint aux études
Université Concordia

Keith W. HENDERSON
Consultant

Claire LAPOINTE
Professeure et directrice
Département des fondements
et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE
Directrice adjointe des études
Cégep du Vieux-Montréal

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Janet MARK
Coordonnatrice du Service Premières Nations
Campus de Val-d'Or
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Louise MILLETTE
Directrice
Département des génies civil, géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE
Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Louise PARADIS
Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Joanne TEASDALE
Enseignante et responsable pédagogique
du projet ratio au primaire
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI
Cadre
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Alain VÉZINA
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Affluents

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE
Nicole LEMIEUX
Sous-ministre adjointe
aux politiques et au soutien à la gestion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE
Lucie BOUCHARD

* Au moment de l'adoption de l'avis.

PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services (octobre 2012)

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre – Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juin 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

Un nouveau souffle pour la profession enseignante (septembre 2004)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (juin 2004)

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial (mars 2004)

Mémoire sur le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société (février 2004)

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif (janvier 2004)

ÉTUDES ET RECHERCHES

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires (mai 2013)

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (octobre 2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (janvier 2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (janvier 2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (janvier 2004)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2010-2013 – Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire (décembre 2012)

2008-2010 – Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (octobre 2010)

2006-2008 – L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

2005-2006 – Agir pour renforcer la démocratie scolaire (décembre 2006)

2004-2005 – Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite (mai 2006)

Vous pouvez consulter le présent avis
sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
http://www.cse.gouv.qc.ca

Vous pouvez aussi en faire la demande
au Conseil supérieur de l'éducation :

par téléphone :
418 643-3851 (boîte vocale)

par télécopieur :
418 644-2530

par courrier électronique :
panorama@cse.gouv.qc.ca

par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Téléphone : 418 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca

50-0479